

# Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación

Conceptualización, evaluación e intervención

Isabel Paula Pérez

**32**



**CUADERNOS DE EDUCACIÓN**

**Isabel Paula Pérez**, es profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Está especializada en Diagnóstico e Intervención en los Trastornos de Conducta y en Técnicas Cognitivo-Conductuales de Modificación de Conducta. Ha elaborado su tesis doctoral sobre La evaluación de las habilidades sociales en alumnado con síndrome de Down, y ha escrito publicaciones y realizado cursos de formación en relación a las técnicas y procedimientos de intervención en habilidades sociales en los diversos niveles del sistema educativo reglado y no reglado (Infantil, Primaria, Secundaria, Programas de Garantía Social, etc.).

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

32

---

Isabel Paula Pérez

# HABILIDADES SOCIALES: EDUCAR HACIA LA AUTORREGULACIÓN

Conceptualización, evaluación  
e intervención

**ICE - HORSORI**

Universitat de Barcelona

---



Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Primera Edición: Noviembre 2000

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E Universitat Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona.

Editorial Horsori. Roger de Flor, 77-79, 2.º 3.ª (08013) Barcelona

© Isabel Paula Pérez

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B. 42.147-2000

I.S.B.N.: 84-85840-85-2

Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

Al futuro,  
al sueño que nos lanza.

---

## ÍNDICE

PRÓLOGO (Dr. Jesús Garanto Alós) .....	7
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>PARTE I. EN BUSCA DE UNA FORMALIZACIÓN CONCEPTUAL Y EXPLICATIVA DE LAS HABILIDADES SOCIALES</b>	
1. Paseo histórico por el estudio de las habilidades sociales ..	19
2. "Cada cosa en su sitio...": Clarificando conceptos .....	23
2.1. <i>Aproximación a la definición de habilidades sociales</i> ...	23
2.2. <i>Otros términos relacionados con las habilidades sociales</i> ..	34
2.2.1. <i>Asertividad</i> .....	34
2.2.2. <i>Competencia social</i> .....	35
2.2.3. <i>Comportamiento adaptativo</i> .....	37
2.3. <i>Criterios de interpretación conceptual</i> .....	38
3. Pilares en que se sustentan las habilidades sociales .....	41
4. Ser socialmente hábil se hace, no se nace: Procesos de adquisición de las habilidades sociales .....	45
4.1. <i>Aprendizaje de habilidades como consecuencia del refuerzo directo</i> .....	47
4.2. <i>Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales</i> .....	48
4.3. <i>Aprendizaje de habilidades y retroalimentación interpersonal</i> .....	52
4.4. <i>Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas</i> ...	53
5. Ingredientes para un buen guiso: Componentes de las habilidades sociales .....	54
5.1. <i>Componentes motores</i> .....	55
5.2. <i>Procesos internos: Componentes cognitivos y afectivo-emocionales</i> .....	59

## PARTE II. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

6. Características de la evaluación de las habilidades sociales ..	79
7. El proceso de evaluación de las habilidades sociales paso a paso .....	81
7.1. <i>Planificación de la evaluación</i> .....	83
7.1.1. Qué evaluamos, por qué y para qué evaluamos ..	83
7.1.2. Análisis del contexto de evaluación .....	86
7.1.3. Modelos de evaluación .....	94
7.2. <i>Criterios de aplicación de la metodología a utilizar</i> .....	98
7.3. <i>Estrategias y procedimientos de evaluación</i> .....	100
7.3.1. La entrevista .....	101
7.3.2. Las escalas de apreciación .....	101
7.3.3. La observación directa en ambiente natural .....	105
7.3.4. Valoraciones de los iguales .....	108
7.3.5. Autoinformes, autoobservación y autorregistros ..	112
8. Particularidades y limitaciones de la evaluación de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia .....	117

## PARTE III. EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

9. Enmarcando el proceso de intervención .....	121
10. La teoría y la práctica de las técnicas cognitivo-conductuales como procedimientos de intervención .....	128
10.1. <i>Instrucción verbal</i> .....	130
10.2. <i>Modelado</i> .....	133
10.3. <i>Imitación, práctica, ensayo de conducta o representación de papeles</i> .....	142
10.4. <i>Retroalimentación</i> .....	147
10.5. <i>Reforzamiento</i> .....	150
10.6. <i>Moldeamiento</i> .....	151
10.7. <i>Mantenimiento y generalización</i> .....	152
11. Recursos al alcance de padres y profesionales: Principales programas de entrenamiento en habilidades sociales .....	156

## PARTE IV. REFLEXIÓN FINAL

12. La importancia de educar hacia la autorregulación .....	179
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	187

## PRÓLOGO

Una vez más me encuentro en la tesitura de prologar una obra. Ello hace que surjan en mí espontáneamente dos sentimientos diferentes aunque al final igualmente satisfactorios: Uno es el recuerdo nostálgico de aquellos momentos en que, como autor novel, yo también quise que determinadas personas prologaran las obras que con esfuerzo e ilusión iba gestando para que avalaran ante los potenciales lectores y la comunidad científica la obra que se presentaba. Y el segundo sentimiento es el de un cierto desasosiego al tener que hacer lo mismo que otros amable y gustosamente hicieron conmigo y es que cuando a uno le formulan esta demanda se ve casi abocado a “decir bien” (προ-φειμι, pro-logos, prólogo) de aquello que viene a continuación (la obra propiamente dicha).

En este ocasión, prologar la obra que lleva por título **Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación** y que está escrita por la profesora **Isabel Paula** no supone ninguna obligación ni genera ningún desasosiego, sino todo lo contrario. Puedo decir que me siento satisfecho y orgulloso de poder **decir bien** de la obra (con absoluta objetividad) de quien en algún tiempo fuera alumna y ahora es compañera en las tareas universitarias y amiga.

Aceptar por ello prologar esta obra no es ningún esfuerzo y sí una satisfacción por un doble motivo: en primer lugar, porque la obra merece la pena y, en segundo, porque su autora insinúa en la misma un presente y un futuro profesional y científico dignos de ser tomados en consideración por cuantos estamos “ocupados” en los múltiples ámbitos de la educación.

Pero antes de decir directamente de la obra quisiera justificar la limitación del prologuista. Personalmente considero que cuando uno

dice, "*se dice*", cuando uno escribe, "*se escribe*", siempre, quíerase o no, uno proyecta en ese decir, escribir o hacer una parte, aunque sea minúscula, de sí mismo. Claro que ello no sucede cuando nuestros decires y haceres están coartados por imposiciones ideológicas, culturales, totalitarias (aunque incluso en esas ocasiones siempre le queda a uno la posibilidad de mantener intacto, en lo más íntimo de uno mismo, su mundo de pensamientos y emociones).

Es cierto que no siempre es fácil que aparezca con nitidez el *decirse, hacerse, escribirse*... Pero aun así, considero que ello es más factible que hacerlo de otro. Y quien prologa se halla en la tesitura de decir del otro, de su decir, de lo escrito... corriendo el riesgo de no acertar al hacerlo desde la propia subjetividad (que algunos pueden considerar más objetiva cuando se trata de decir del otro) y no desde la subjetividad, desde el mismo ser del otro. Por ello, permítame el lector afirmar, aunque parezca una licencia intelectual, que es más difícil escribir sobre el "otro" y lo escrito por él que hacerlo de uno mismo. Y es que, por otra parte, quien mejor conoce el "escrito", el tema que el escritor ofrece al lector es el propio autor. Los demás, aunque podamos conocer sobre lo escrito, nos aproximamos. Y es que, algunos consideran que quien prologa lo hace por ser más conocedor que el propio autor del contenido desarrollado. Y no digo que en ocasiones no pueda ser así, pero en este caso concreto quien realmente conoce la temática abordada (habilidades sociales) desde la vertiente científica y profesional es la autora de la obra a quien, aunque parezca paradójico, debo darle las gracias por haberme permitido leer privilegiadamente, antes de que vea la luz, una obra sumamente interesante.

Como la misma palabra refiere, el prólogo a una obra no es nada más, ni nada menos, que un mensaje emitido en favor del logo, de la palabra que a continuación vendrá y ello es lo que me propongo hacer en este momento aunque, como el lector comprobará, es ésta una obra que podría perfectamente pasar sin dicha presentación validadora. Por ello aconsejo al lector que no se entretenga mucho en el **pro** o preámbulo introductorio y pase rápidamente al **logo**, a las páginas que la autora nos ofrece como regalo intelectual y profesional.

El libro sobre las **habilidades sociales: educar hacia la autorregulación** elaborado por la profesora Paula no es fruto de la improvisación, no es una ocurrencia peregrina y conveniencial, no es una disgresión intelectual plasmada a lo largo de una serie de páginas. Es una reflexión y propuesta que surge de su compromiso educativo de muchos años y de la rigurosidad científica con que ha trabajado los contenidos vertidos en estas páginas. No cabe duda de que las propuestas que nos ofrece a lo largo de los doce capítulos en que divide su obra son propuestas para la acción en una temática y en un campo de suma

importancia en el desarrollo de todo ser humano y en estos momentos de rabiosa actualidad.

Es el contacto directo y estrecho con el mundo de la infancia y la adolescencia en contextos y situaciones diversas el que le ha llevado a preocuparse, ocuparse y complicarse personal y profesionalmente de los mismos. Personas, situaciones, contextos humanos y educativos son los que han planteado a la autora numerosos interrogantes y necesidades y todo ello ha cautivado durante varios años su trabajo intelectual con el fin de encontrar respuestas optimizadoras. Y lo ha conseguido. Por ello, ésta es una obra necesaria y esperada y que a buen seguro será de suma utilidad para muchos profesionales.

A lo largo de la misma, la autora hace gala de un dominio extraordinario de los contenidos expuestos tanto intelectual, metodológica como profesional y vivencialmente. La autora ha sabido sistematizar con rigor y acierto, de una forma sencilla y amena (posiblemente más difícil que cualquier formalización academicista y científica) los contenidos expuestos, porque en realidad “su fuerte” ha sido el contacto directo y estrecho, vivencial y comprometido con las realidades estudiadas. Junto a la impecable formalidad literaria y metodológica, el lector descubrirá en la obra una serie de ingredientes genuinos tales como la pasión y el compromiso por las realidades abordadas, la práctica profesional que se esconde detrás de la formalización conceptual, la reflexión y elaboración científica de los contenidos así como dosis elevadas de ilusión por todo ello. A buen seguro que el lector sabrá apreciar la riqueza de estas páginas y el esfuerzo por hacerlas asequibles a los distintos profesionales interesados por la temática. Esfuerzo por huir de los tecnicismos a los que estamos acostumbrados los académicos cuando nos “enrocamos” en el castillo de marfil de la intelectualidad y la cientificidad. Por ello este “prólogo” únicamente puede decir bien de lo manifestado en el “logo” (en la obra).

Antes de introducir más formalmente la obra se hace necesario llamar la atención del lector sobre la **rabiosa actualidad** del tema abordado, máxime en un momento en que da la impresión –impresión deducida de lo que creemos contacto objetivo y próximo a la realidad educativa, familiar, social...– que nuestras jóvenes generaciones están desprovistas de aquellas habilidades sociales básicas para poder afrontar de una manera creativa y óptima las circunstancias, situaciones, relaciones, acontecimientos y tareas propios de los momentos evolutivos en los que viven y de aquellos para los que en el futuro vivirán y para los que, sin duda alguna, necesitan prepararse mediante recursos, estrategias y, también, valores y pautas de comportamiento que les permitan sacar el máximo partido de las mil circunstancias que el vivir diario les depara y deparará.

Personalmente tengo la impresión, y ya lo he señalado en repetidas ocasiones, que nuestras jóvenes generaciones crecen en la “indefensión”, nuestras jóvenes generaciones –en términos generales, claro está–, crecen sin esfuerzo y con la “vida resuelta” porque nosotros los adultos somos los primeros en acudir sin demora a resolverles las contradicciones en que se encuentran, las dificultades por las que atraviesan, las necesidades que van surgiendo en el día a día impidiendo que pongan en juego sus potenciales recursos personales, sus potenciales habilidades y destrezas. Las prisas compensadoras descompensadas –remedio y compensación de los esfuerzos y “rigores” personales que nos tocó asumir en otros tiempos– están promoviendo unas generaciones sin recursos personales para afrontar las circunstancias, situaciones y relaciones de la vida diaria responsablemente. Posiblemente como padres y como educadores o como profesionales preocupados por la temática debiéramos entonar un “mea culpa” que nos llevara necesariamente a modificar dichos presupuestos, supuestos y actuaciones.

Junto a este factor de indefensión y falta de recursos (habilidades sociales, conductas verbales y no verbales que posibilitan y facilitan la relación interpersonal) para afrontar las múltiples situaciones de la vida diaria en las que la interacción y la comunicación están necesariamente presentes, es necesario dejar constancia también del hecho innegable de que vivimos en un mundo de cambios sociales, culturales, tecnológicos, vertiginosos a los que asistimos casi con impotencia y que plantean nuevas perspectivas, retos, formas de vida y relación de las personas y que requieren estrategias y habilidades personal-relacionales, sociales, destrezas innovadoras que permitan afrontar creativamente la riqueza de los cambios y de la historia que a cada uno le toca vivir.

No somos entes aislados (aunque a veces tenemos necesidad de aislarnos del resto para reencontrarnos a nosotros mismos), estamos necesariamente abocados a comunicarnos y, por lo tanto, a interactuar (y cuando la comunicación y la interacción no están presentes o lo están de forma distorsionada o anómala, el desarrollo, el crecimiento personal se ve truncado. Negar sistemáticamente la interacción o la comunicación nos empobrece, nos debilita, nos anula).

El otro, los otros existen y nosotros existimos en armonía o confrontados con los otros y es precisamente en la interacción cuando crecemos. Para ello, para interactuar “provechosamente” necesitamos aprender habilidades sociales que procuren, faciliten el encuentro, el intercambio de ideas y sentimientos, de pensamientos, emociones y afectos de forma adecuada, constructiva.

Cuando lo fácil, lo rápido, lo individualista, lo frío y distante emocionalmente... tienden a ser productos promovidos por nuestra



sociedad y en los que el otro, sus pensamientos, emociones, sentimientos y afectos cuentan muy poco se hace más necesario promover el aprendizaje de habilidades sociales (escuchar, pedir un favor, elogiar, disculparse, quejarse, aceptar una queja, mostrar desacuerdo, expresar los propios sentimientos...) a partir de la llamada inteligencia interpersonal o habilidades cognitivas previas a las que se refiere Gardner (pensamientos a los que también han hecho referencia Spivack y Shure) y de un adecuado conocimiento, reconocimiento y control emocionales.

Y el libro que tienes en tus manos, lector, lectora, es, sin lugar a dudas, un valioso recurso para entrar en una nueva dinámica y entrenar (las habilidades se adquieren por el aprendizaje) a nuestras jóvenes generaciones en la adquisición de una serie de habilidades sociales que les permitan crecer (capacitarles para vivir) de forma óptima y optimizadora. Es igualmente un recurso útil para nosotros los lectores porque teniendo en cuenta que aprendemos a lo largo de toda la vida, estamos también en disposición de seguir aprendiendo y actualizando conductas verbales y no verbales que promuevan la adecuada interacción y comunicación con nuestros iguales.

La obra tiene cuatro partes claramente diferenciadas pero estrechamente relacionadas. En la primera se aborda la temática de las habilidades sociales haciendo un recorrido histórico de las mismas, formalizándolas conceptualmente de forma rigurosa y al mismo tiempo novedosa y fijando los pivotes sobre los que se asientan, analizando los procesos de adquisición y revisando sus componentes motores, cognitivos y afectivo-emocionales. Estos cinco primeros capítulos son un magistral resumen de un estudio mucho más exhaustivo que la autora elaboró en su momento con un "lenguaje más formalizado" para fundamentar la investigación que le condujo a la obtención del título de Doctora por la Universidad de Barcelona y la obtención del Premio Extraordinario de Tesis Doctoral 1999-2000 por la Universidad de Barcelona.

La segunda parte está totalmente dedicada a la evaluación de las habilidades sociales. Estamos absolutamente convencidos de que no es posible elaborar un programa de entrenamiento en habilidades sociales si previamente no sabemos quién o quiénes van a ser los "beneficiarios" del mismo. Lo contrario es esperar a que suene la flauta por casualidad que es lo que con relativa frecuencia nos sucede en educación ya que elaboramos maravillosos programas, metodológicamente correctos y precisos pero no nos hemos molestado previamente en evaluar con detenimiento, sin prisas el quién o qué (sujeto, contextos...) van a ser objeto de los programas de intervención. Consideramos que es necesario en este sentido "perder" (figuradamente) el tiempo en la evaluación, ya que es la mejor forma de ganarlo para

“rentabilizar” los programas de intervención. En este sentido, los capítulos 6, 7 y 8 revisan las características de la evaluación de las habilidades sociales, el proceso de evaluación de las mismas y se insiste en algunas de las particularidades y limitaciones de la evaluación de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia.

En los tres capítulos que integran la tercera parte de la obra, la autora formaliza diferentes propuestas de técnicas cognitivo-conductuales para ser utilizadas en el entrenamiento en habilidades sociales. Si las dos partes anteriores son un trabajo elocuente, preciso y al mismo tiempo de fácil lectura esta tercera no lo es menos. Es más, queda patente el conocimiento que la autora posee de los contenidos expuestos y del esfuerzo por hacerlos comprensibles y utilizables por los profesionales interesados en la temática.

Después de referir diversas técnicas de intervención, revisa y propone los principales programas de entrenamiento en habilidades sociales. Recursos todos ellos de suma utilidad para los padres y también para los profesionales.

Creemos, en definitiva, que la autora hace una aportación muy importante acercando de forma magistral y al mismo tiempo sencilla toda una serie de valiosos materiales para trabajar las habilidades sociales.

Ya sólo me resta expresar mi más sincera felicitación a la autora por el actual y práctico trabajo que nos brinda y animarle para que no sea ésta su única aportación ya que estamos convencidos de que las reservas y capacidad de la misma son importantes. Seguro que el tiempo y su compromiso profesional y científico darán cuenta de las mismas.

Y sin más, dejaré ya paso al **logo** para que el lector pueda comprobar desde una lectura reposada y placentera las “bondades” de la obra, deseándole al mismo tiempo que ésta le sea de gran utilidad personal y profesional.

*Jesús Garanto Alós*

Catedrático de Diagnóstico e Intervención en Trastornos  
de Conducta

Director del Institut de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

Barcelona, 10 de marzo de 2000

## INTRODUCCIÓN

Si observamos a los alumnos y alumnas que conforman nuestras escuelas y centros educativos es probable que algunos de ellos puedan ser descritos y definidos por nosotros, los profesionales de la educación, como personas interpersonalmente hábiles o socialmente competentes. Son niños y/o jóvenes que poseen una cierta habilidad para relacionarse con sus iguales o las personas adultas de una manera eficaz, grata y competente, y que resultan reforzantes para aquellas personas con quienes interactúan. Inician relaciones con los demás con facilidad, son capaces de respetar los turnos en una conversación adecuadamente, participan y sugieren propuestas en las actividades que realizan, saben defender sus propios derechos, etc., de manera que a los demás les resulta gratificante relacionarse con ellos y, a menudo, utilizan expresiones como “extrovertido” o “socialmente hábil” para referirse a ellos.

Pero no es este el caso de todos los niños y niñas con los que convivimos en nuestra práctica educativa. Las habilidades de interacción social constituyen un área problemática para una parte, cada vez mayor, de este alumnado. Así pues, no es tampoco difícil encontrar niños y niñas con dificultades para consolidar o iniciar relaciones con otras personas, con dificultades para autoafirmarse cuando los demás se enfrentan a ellos, para defender sus propios derechos, que no saben compartir o manifiestan problemas para prestar atención a lo que los demás expresan, de manera que son ignorados o bien rechazados por parte de sus iguales, o bien, se mantienen aislados evitando interactuar y relacionarse con los demás.

Es este alumnado el que ha suscitado en la comunidad escolar el interés y la inquietud por trabajar el área de las habilidades sociales,

no tanto partiendo de las intervenciones espontáneas que el profesorado y otros profesionales puedan llevar a cabo puntualmente sino consolidando todo un marco conceptual, evaluativo y procedimental (recursos, técnicas, estrategias, etc.) que, de manera sistemática, favorezcan el desarrollo de su dimensión social.

La promulgación de la LOGSE (1990) constituye un reconocimiento a la necesidad de trabajar paralelamente a las habilidades académicas todas aquellas habilidades sociales de interacción personal que posibiliten al alumnado un adecuado ajuste personal, en función de dónde se lleva a cabo la interacción, las personas con las que se relaciona, la actividad que se desarrolla, etc.

Así, tanto la escuela como otros servicios educativos han ido concediendo cada vez, de una manera gradual y ascendente, mayor importancia a las habilidades sociales de los niños/as y jóvenes, sobre todo por la relación que se ha hallado entre estas habilidades sociales y otros comportamientos. En la actualidad, disponemos de gran cantidad de datos que nos demuestran que *existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica* tanto en la infancia como en la vida adulta, de manera que podemos afirmar que estamos ante un tema de gran importancia y relevancia.

Así pues, la competencia social tiene una gran importancia tanto para el funcionamiento presente como para el desarrollo futuro de los niños/as y jóvenes, de manera que los que muestran habilidades sociales positivas funcionan mejor en el ámbito escolar, social y emocional generando interacciones positivas con su entorno.

Eliminar o disminuir los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia es importante por varias razones aunque una de las más poderosas es la que nos propone Kelly (1987): *"aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo del niño como tal"*. Además, tal y como nos refiere este mismo autor, se considera que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de una persona:

*Si un niño carece de las habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá, en consecuencia, menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo.*

*En virtud de esa falta de contacto con los pares, también tendrá menos oportunidades de observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de nuevas y más complejas habilidades sociales.*

*De esta manera, la falta de habilidades en los primeros momentos puede perpetuar las condiciones de aislamiento social, lo cual impide el aprendizaje de otras (habilidades) nuevas*

Kelly (1987)

Como apuntábamos, los profesionales de la educación constatamos diariamente un incremento de los problemas de competencia social que presentan los niños/as y adolescentes en los diferentes contextos en los que viven con importantes dificultades en sus relaciones cotidianas con los demás. El día a día nos confirma la evidencia de que la mayor parte del tiempo nos lo pasamos interaccionando de una u otra manera, ya sea individualmente o en grupo, con personas conocidas o no, con adultos o niños y de la experiencia que nos proporcionan esas relaciones constatamos que cuando éstas son gratas, positivas y cálidas, nos sentimos bien y nos queremos un poco más; aumenta nuestro bienestar social, personal, nuestra autoestima y autoconcepto, por lo que también se optimiza, consecuentemente, nuestra calidad de vida.

Cuanto más, estos aspectos se potencian si esas personas con las que nos relacionamos son personas significativas para nosotros, personas que valoramos y queremos por lo que son y por lo que representan para nosotros, personas que constituyen modelos de imitación y, sobre todo, personas cuya opinión, *feedback* relacional y refuerzo social son un motivo de reflexión y de optimización de nuestro comportamiento. Es por ello que, en nuestra infancia y adolescencia, dicha habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos significativos constituye un aspecto relevante en el desarrollo personal.

Consideramos que para intervenir sobre las habilidades sociales, las posibilidades que proporcionan los ámbitos educativos son privilegiados, teniendo en cuenta que *las interacciones entre iguales cumplen prioritariamente las siguientes funciones* (Díaz-Aguado, M.J., 1988 y Monjas, M.I., 1993):

- (a) *Conocimiento de sí mismo y de los demás.* En las interacciones con los iguales, el niño/a aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. Llega a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzga su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás y, en definitiva, se forma su autoconcepto. Las relaciones con los coetáneos proporcionan también oportunidades de aprender muchas cosas de los demás. En suma, estas relaciones proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.
- (b) *Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás.* Entre ellos:
  - *Reciprocidad:* En las relaciones entre iguales se aprecia una gran reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.

- *Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas*: Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; para ponerse en el lugar del otro.
  - *Intercambio en el control de la relación*: Unas veces dirijo yo y otras el otro niño. Se aprende a dirigir a los otros, pero también a seguir las directrices de otros.
  - *Colaboración y cooperación*: lo que supone trabajar junto a otros niños, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
  - *Estrategias sociales de negociación y de acuerdos*.
- (c) *Autorregulación de la propia conducta en función de la retroalimentación que se recibe de los demás*. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros representan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto-niño/a y el lenguaje interno individual del niño.
- (d) *Apoyo emocional y fuente de disfrute*. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud, y muchas otras cosas que hacen que el niño/a tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto. Las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.
- (e) *Otros aspectos importantes en las relaciones con los coetáneos son el aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral y el aprendizaje de valores*.

En definitiva, la oportunidad de relacionarse con el grupo de iguales en la escuela le permite al niño/a y al/la joven disponer de un conjunto de experiencias diversas que no sólo van a favorecer el desarrollo de la autonomía personal sino también el interés por participar en las actividades sociales y de formar parte activa del mundo social.

Podemos afirmar que los centros educativos han cumplido, en las últimas décadas, una función prioritaria de transmisión de conocimientos académicos y de los valores dominantes en la sociedad, focalizando su atención en los aspectos intelectuales más relacionados con el éxito académico, olvidando o relegando a la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal. Las instituciones educativas constituyen un ámbito inmediato para los niños/as y jóvenes situado entre la familia y la sociedad, y una de sus funciones educativas ha de ser la de facilitar la integración del alumnado a su contexto sociocultural. Se trata, no sólo de atender al niño/a

o al adolescente y procurarle los cuidados y conocimientos que precisa, sino también procurarle las experiencias necesarias para que su proceso de socialización progrese positivamente.

Fruto de estas inquietudes e intereses surgió el trabajo que se presenta marcado por el planteamiento prioritario de que sea útil a los profesionales de la educación, que les ayude a optimizar su trabajo diario en atención directa y contribuya a clarificar dudas e inquietudes.

# PARTE I

## EN BUSCA DE UNA FORMALIZACIÓN CONCEPTUAL Y EXPLICATIVA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

### 1. Paseo histórico por el estudio de las habilidades sociales

*“Comprende mejor las cosas  
quien las ha visto nacer desde el principio”*  
(Aristóteles, siglo IV a.C.)

Aunque la dimensión social del comportamiento humano ha preocupado desde siempre, el campo de las habilidades sociales conoció su época de mayor difusión a mediados de los años 70 y sigue siendo un área de continua investigación y aplicación.

Los orígenes del constructo de las habilidades sociales se atribuyen a Salter (1949), uno de los padres de la terapia de conducta. En su libro *Conditioned Reflex Therapy* (1949) describe seis técnicas para aumentar la expresividad de las personas:

- la expresión verbal de las emociones,
- la expresión facial de las emociones,
- el empleo deliberado de la primera persona al hablar,
- el estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas,
- el expresar desacuerdo, y
- la improvisación y actuación espontáneas.



Algunas de sus sugerencias se utilizan aún hoy día en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales.

Posteriormente, Wolpe (1958) retomó las ideas de Salter y las incluyó en un capítulo de su libro *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Fue Wolpe (1958) quien utilizó por vez primera el término de "conducta asertiva", el cual más tarde pasaría a ser sinónimo del de habilidades sociales. Wolpe señalaba que el término asertivo se refería no sólo a la conducta más o menos agresiva sino también a la expresión externa de sentimientos de amistad, cariño y otros distintos de la ansiedad. No obstante, se centró en la expresión de sentimientos negativos como la expresión de molestia o enfado.

Más tarde, Lazarus (1966) incluía el entrenamiento asertivo como una técnica de terapia de conducta para su empleo en la práctica clínica. Aunque Lazarus (1971) propuso la denominación de "libertad emocional", se impuso la expresión de "habilidades sociales"; no obstante, todas las expresiones empleadas tenían como elemento común las mismas categorías conductuales que eran objeto de entrenamiento.

Alberti y Emmons (1978), en *Your Perfect Right*, escribieron el primer libro dedicado en exclusiva al tema de la "asertividad". Otros autores como Eisler, Hersen y otros (1973), McFall (1982), y Goldstein y otros (1976) realizaron investigaciones sistemáticas sobre este tema y desarrollaron programas de entrenamiento para mejorar déficit en habilidades.

Éstos fueron los comienzos de la investigación en habilidades sociales provenientes del campo de la terapia de conducta. No obstante, existen toda una serie de estudios psicosociales centrados en la socialización infantil por autores como Jack (1934), Murphy, Murphy y Newcomb (1937), Page (1936), Thompson (1952) y Williams (1935), entre otros (citados por Curran, 1985; Fodor, 1980) como algunas de las raíces históricas del movimiento de las habilidades sociales, en relación con otros ámbitos diferentes al de la terapia de conducta. Estos primeros inicios del entrenamiento en habilidades sociales han sido ignorados durante mucho tiempo y normalmente no son reconocidos como tempranos antecedentes del movimiento de las habilidades sociales.

Una segunda fuente importante en el campo de las habilidades sociales la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips (1960) sobre "competencia social". En una investigación llevada a cabo con adultos institucionalizados con problemas psiquiátricos se estableció una relación directa entre la competencia social de los pacientes, previa a su hospitalización y la sintomatología patológica de los mismos (menos severa), así como su posterior proceso de rehabilitación (menor tiempo de hospitalización y menor probabilidad de recaídas).

Mientras que las fuentes ya citadas tuvieron lugar en los EEUU,

se realizaron otras investigaciones en el ámbito europeo, concretamente en Inglaterra con Argyle y Kendon (1967) como máximos representantes. Estos autores parten de los principios ergonómicos empleados por la Psicología Social Industrial basando el concepto de "habilidades" en la interacción hombre-máquina en donde la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras u otras relativas al procesamiento de la información, adaptando dicho sistema a la interacción hombre-hombre:

*«Una habilidad puede definirse como una actividad organizada, coordinada, en relación con un objeto o una situación, que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores. Una de sus características principales es que la actuación, o secuencia de actos, se halla continuamente bajo el control de la entrada de información sensorial».*

(Argyle y Kendon, 1967:56)

La aplicación del concepto de "habilidad" a los sistemas hombre-hombre dio lugar a un abundante trabajo sobre las habilidades sociales en Inglaterra (Argyle, 1969; Argyle y Kendon, 1967; Welford, 1966; Argyle, 1974).

A partir de los años 60 y durante los 70 se utilizan diferentes denominaciones para hacer referencia a las habilidades sociales: *Liber-tad emocional* (Lazarus, 1971); *Personal Effectiveness* (Liberman y otros, 1975); *Structures Learning Therapy* (Goldstein y otros, 1976); *Assertive Training* (Lange y Jakubowsky, 1976; Albeti y Emmons, 1978); *Social Skills Training* (Trower y otros, 1978).

Ninguno de estos términos llegó a consolidarse y a utilizarse de manera generalizada. Es a mediados de los años 70 cuando el término de "habilidades sociales" empezó a tomar fuerza y a sustituir al término de "conducta asertiva", aunque durante bastante tiempo se utilizaron de manera intercambiable ambos términos. Un tercer término, el de "terapia de aprendizaje estructurado", también es considerado como equivalente a los anteriores, pero no se incide más sobre él porque únicamente es utilizado por Goldstein y otros (1976, 1985, 1989).

Retomando el hilo argumental del momento histórico en el que nos encontramos (años setenta), es aquí cuando del interés por el proceso de aprendizaje de la conducta social humana surge la *teoría del aprendizaje social*. Según este enfoque (Bandura, 1969, 1974, 1977; Kanfer, 1970, 1972; Mischel, 1973, 1979; Rotter, 1954), la regulación del comportamiento humano depende de los estímulos externos (según las leyes del condicionamiento clásico), de las consecuencias de la conducta (según las leyes del condicionamiento operante) y de procesos cognitivos mediacionales que están presentes en el

aprendizaje observacional. Son, en última instancia, los procesos cognitivos los que determinan a qué tipo de estímulos se presta atención, cómo se perciben y si afectan o no a la conducta futura. Se enfatiza el determinismo recíproco entre la conducta (las habilidades sociales en nuestro caso), los factores cognitivos y las influencias ambientales externas, de manera que se produce una alejamiento del paradigma del condicionamiento operante subrayándose la capacidad autorregulatoria de la persona. La importancia asignada al autocontrol (de un tipo más cognitivo que en el condicionamiento operante) tiende a configurar al ser humano como capaz de iniciar comportamientos, activarlos y persistir en ellos. La persona en su interacción con el medio o entorno interpersonal va aprendiendo un comportamiento social que se muestra después de forma puntual y situacional.

No obstante, el campo de las habilidades sociales da un paso más al perfilarse un cuerpo teórico en el área de la modificación de conducta cognitiva poniendo el énfasis en los procesos cognitivos como desencadenantes del desarrollo, mantenimiento y modificación de las conductas de los seres humanos. En este enfoque se integran aportaciones tales como las de Ellis (1962), Mahoney (1974), Beck (1976) o Meichenbaum (1977).

Durante estos años de acrisolamiento y consolidación, el desarrollo de programas de entrenamiento de las habilidades sociales se extiende a diversas áreas: enseñanza, sanidad, ámbito laboral, etc. Ya no sólo son considerados objeto de estudio los casos puramente clínicos sino que también se integra a otras personas que manifiestan conductas socialmente desajustadas (delincuentes, niños y niñas hiperactivos, etc.), y se propone como alternativa al tratamiento individual un tratamiento grupal. Así mismo, se reconoce la especificidad situacional de las habilidades sociales y la integración de habilidades y procedimientos cognitivos.

Goldstein (1985) apunta algunas de las razones que él considera que condujeron a la "conversión" a estas técnicas:

*«su simplicidad, brevedad, versatilidad y amplitud de aplicaciones, sin casi limitación del tipo de problemas y sin discriminación entre clientes en función de su condición social, cultural o económica».*

Otras razones consideradas son la mejora de la calidad de vida, el ajuste social (permitiendo a determinadas personas hacer vida independiente), la reducción de la severidad de los síntomas y de la probabilidad de recaídas, la evitación de situaciones estresantes, etc. (Liberman y otros, 1989; Phillips, 1978).

Finalmente, cabe destacar el creciente interés por estas técnicas en nuestro país tal y como lo confirma el desarrollo de diferentes líneas

de investigación, la realización de múltiples aplicaciones y la publicación de diferentes manuales. La proliferación de aportaciones a este campo proceden de diferentes publicaciones e investigaciones de autores tales como Caballo, 1983, 1986, 1988, 1993; Caballo, Godoy y Carrobbles, 1984; García Villamisar, 1990; Polaino-Lorente, 1988; Pelechano, 1984a, 1984b, 1987; Botella y Martínez, 1987; Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, 1990; Álvarez, 1996; Díaz-Aguado, 1986, 1990; Gil, Llácer y Miranda, 1992; Torres, Rivas y Muñoz, 1990; Trianes y Muñoz, 1991; Trianes, Rivas y Muñoz, 1991; Verdugo, 1989 y otros.

Ampliando en horizonte de la intervención en habilidades sociales como métodos psicoeducativos, en lugar de terapéuticos, es innegable que todavía queda mucho camino por recorrer y es necesario resolver determinadas cuestiones pendientes.

## 2. "Cada cosa en su sitio...": Clarificando conceptos

### 2.1. *Aproximación a la definición de habilidades sociales*

Definir qué entendemos por el término "*habilidades sociales*", qué es una conducta socialmente hábil, parece no gozar de una consideración unánime. Es extensa la literatura que, sobre las habilidades sociales, trata de conceptualizar y definir qué entiende la comunidad científica por este término y otros utilizados indistintamente como el de *competencia social*, el de *asertividad* o el de *comportamiento adaptativo*. Aún hoy día podemos constatar que no existe una aceptación universalmente consensuada por lo que se refiere a una definición de la expresión "*habilidades sociales*" y tampoco por lo que respecta a emplear un término u otro indistintamente.

Fue Trower (1984) quien señaló claramente que no puede haber un criterio absoluto de habilidades sociales; sin embargo, "*todos parecemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva*". Como apunta García Villamisar (1990) resulta cuando menos paradójico que todos seamos capaces de identificar y reconocer las habilidades sociales allí donde se dan y que, al mismo tiempo, casi nadie acierte a definir las correctamente.

Esta falta de acuerdo se atribuye a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado y está determinada situacionalmente; es decir, en función de las características de la situación (especificidad situacional) y dependiendo del contexto cambiante se pondrán en práctica unas conductas u otras. Una misma conducta puede ser habilidosa en una determinada situación pero totalmente inadecuada en un contexto diferente. Por ejemplo,

dar las gracias y sonreír sería sinónimo de un comportamiento adecuado cuando alguien nos abre una puerta ante la imposibilidad de hacerlo nosotros porque tenemos las manos ocupadas; no obstante, carecería de sentido, o por lo menos de lógica, mostrar el mismo comportamiento cuando la otra persona se niega, y además de malos modos, a hacernos ese favor.

Así, la especificación de la conducta social objetivo es imposible sin una referencia al contexto en el que debe producirse. Con esto se refleja que las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación podrán variar ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social o la educación.

Lo que sí podemos afirmar es que el término "*habilidad*" proviene del modelo psicológico de la modificación de conducta y se utiliza para expresar que la "*competencia social*" no es un rasgo de personalidad sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos.

La *conducta socialmente habilidosa* debería definirse, según algunos autores, en términos de la *efectividad de su función en una situación* aunque los problemas con respecto a emplear las *consecuencias de la conducta* como criterio se ha hecho notar repetidamente: conductas que son evaluadas consensuadamente como no habilidosas o antisociales pueden ser, de hecho, reforzadas. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre.

Linehan (1984) señala que se pueden identificar *tres tipos básicos de consecuencias*:

1. la efectividad en lograr determinados objetivos (*efectividad en los objetivos*);
2. la efectividad para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (*efectividad en la relación*); y
3. la efectividad en mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (*efectividad en el autorrespeto*).

*«El valor de estos objetivos varía con el tiempo, las situaciones y los actores. Cuando un cliente intenta devolver una mercancía defectuosa a una tienda, la efectividad en el objetivo (conseguir que le cambien el objeto o le devuelvan el dinero) puede ser más importante que la efectividad en la relación (mantener una relación positiva con el encargado de la tienda). Al tratar que nuestra mejor amiga vaya a ver con nosotros una película determinada, la efectividad en la relación (el mantener la relación íntima) puede ser más importante que el objetivo (conseguir que nuestra amiga vaya al cine).»*

Linehan (1984:151)

Puede resultar útil señalar que las definiciones son, generalmente, de dos tipos: unas centradas en una descripción detallada de las conductas que integran estas habilidades y otras en las consecuencias de la conducta social. Hagamos un recorrido por las diferentes definiciones que nos ofrecen los autores más representativos, presentados alfabéticamente:

Alberti y Emmons (1978:2) consideran la habilidad social como:

*«la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás».*

Anaya (1991) considera la habilidad social como:

*«la capacidad de actuar coherentemente con el rol que los demás esperan de uno».*

Caballo (1986, 1993) considera la conducta socialmente habilidosa como:

*«un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas».*

Combs y Slaby (1977) la definen como:

*«la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás».*

García Villamizar (1990) propone que las habilidades sociales se podrían concretar en:

*«destrezas necesarias para producir una conducta que satisfaga los objetivos de una determinada tarea».*

Gil (1993:270-272) ofrece una amplísima y aclaratoria definición, síntesis de otras definiciones dadas por diversos autores:

*«Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas y, por tanto, pueden ser enseñadas.*

*Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos.*

*Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales).*

*Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados "hábilmente" por delincuentes, drogadictos,...*

*Además, al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas (excluyendo por tanto el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencia,...).*

*Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, casualidades o incluso acciones no deseadas). El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que éstas sean suficientemente flexibles y versátiles».*

Gresham (1982) define las habilidades sociales como:

*«aquellas respuestas que, en una situación dada, se demuestran efectivas, o en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para el sujeto en interacción».*

Hargie, Saunders y Dickson (1981:13) las definen como:

*«un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo».*

Hersen y Bellack (1977:512) las definen como:

*«la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social».*

Kelly (1982:3) define las habilidades sociales como:

*«aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener refuerzo del ambiente».*

Libet y Lewinsohn (1973:304) las definen como la:

*«capacidad para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás» o «la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás».*

Linchan (1984:153) considera el término de habilidades sociales como:

*«la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad de los objetivos) mientras que al mismo tiempo maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con*



la otra persona (efectividad en la relación) y mantiene la propia integridad y sentido de dominio (efectividad en el respeto a uno mismo)».

McDonald (1978:889) habla de:

*«la expresión de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta».*

McFall (1982) habla de las habilidades sociales como:

*«conductas específicas y observables de una persona para realizar una tarea en una situación social dada».*

Monjas (1993) apunta que las habilidades sociales son:

*«capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria».* Homologa las habilidades sociales con la expresión *«habilidades de interacción social... Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales completos que se ponen en juego en la interacción con otras personas».*

Para Pelechano (1989), las habilidades sociales son:

*«un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol personal así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles».*

Phillips (1978:13) nos habla de las habilidades sociales como:

*«el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de una manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos... con los demás en un intercambio libre y abierto».*

Rich y Schroeder (1976:1082): considera las habilidades sociales como:

*«la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos, cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo».*

Rimm (1974:81) se refiere a:

*«la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos».*

Rinn y Markle (1979) contempla las habilidades sociales como:

*«un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (compañeros,*



*padres,...) en el contexto interpersonal. En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseables y evitar o escapar de las no deseadas sin causar a los demás, se considera que tienen habilidades sociales».*

Después de esta lluvia de aportaciones y consideraciones que no hacen sino constatar la falta de consenso y de clarificación que dificulta a los profesionales del ámbito educativo definir qué entendemos por habilidades sociales, nos pareció que podía resultar enriquecedor y clarificador, la reconstrucción de un cuadro explicativo y comprensivo de los aspectos más significativos que recogen cada uno de los autores en sus definiciones en función de si hacen referencia al *contenido del constructo*, las *consecuencias del comportamiento* o las *características de las habilidades sociales*.

### Aspectos más significativos considerados en las diferentes definiciones en función del contenido del constructo, de sus consecuencias y de sus características

<b>REFERENCIA AL CONTENIDO DE LAS HABILIDADES SOCIALES</b>	<b>* Autores que lo representan</b>
• Conducta que permite a una persona defenderse sin ansiedad inapropiada	• Alberti y Emmons (1978)
• Conducta que permite a una persona expresar sentimientos	• Alberti y Emmons (1978) • Hersen y Bellack (1977) • Rich y Schroeder (1976) • Rimm (1974)
• Conducta que permite a una persona expresar opiniones, actitudes,...	• Caballo (1993) • McDonald (1978)
• Conducta que permite a una persona ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás	• Alberti y Emmons (1978) • Caballo (1993)
• Respeto a los sentimientos, opiniones, derechos,... de los demás	• Alberti y Emmons (1978) • Caballo (1993) • Gil, F. (1993) • Phillips (1978)
<b>REFERENCIA A LAS CONSECUENCIAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES</b>	<b>* Autores que lo representan</b>
• Conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, sus objetivos y capacidades	• Alberti y Emmons (1978) • Gil (1993) • Hargie, Saunders y Dickson (1981) • Rinn y Markle (1979)
• La capacidad de actuar coherentemente con el rol que los demás esperan de uno	• Anaya (1991)

• Resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas	• Caballo (1993)
• Interactuar de un modo personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás	• Combs y Slaby (1977) • Phillips (1978)
• Destrezas necesarias para producir una conducta que satisfaga los objetivos de una determinada tarea	• García Villamizar, D.A. (1990)
• Conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos	• Gil, F. (1993) • Gresham (1982) • Hersen y Bellack (1977) • Kelly, J (1982) • Libet y Lewinsohn (1973) • Monjas (1993) • Pelechano (1989) • Phillips (1978) • Rich y Schroeder (1976) • Rinn y Markle (1979)
• Respuestas que se demuestran efectivas	• Gresham (1982)
• Efectividad de los objetivos	• Linehan (1984)
• Efectividad en la relación y efectividad en el respeto a uno mismo	• Linehan (1984) • Phillips (1978)
• Interactuar de un modo aceptado o valorado socialmente	• Combs y Slaby (1977) • Gil, F. (1993) • Pelechano (1989)
<b>REFERENCIA A LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES</b>	
	<i>* Autores que lo representan</i>
• Conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal y social	• Caballo (1993) • Combs y Slaby (1977) • Kelly, J (1982) • McFall (1982) • Monjas (1993) • Phillips (1978) • Rich y Schroeder (1976) • Rimm (1974) • Rinn y Markle (1979)
• Adecuación a la situación	• Caballo (1993) • Gil, F. (1993) • Gresham (1982)
• Comportamientos adquiridos y aprendidos	• Monjas (1993)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas aprendidas y que, por tanto, pueden ser enseñadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil, F. (1993)</li> <li>• Hargie, Saunders y Dickson (1981)</li> <li>• Kelly, J (1982)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estas conductas deben estar bajo el control de las personas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil, F. (1993)</li> <li>• Hargie, Saunders y Dickson (1981)</li> <li>• Pelechano (1989)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad y versatilidad conductual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil (1993)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas específicas y observables de una persona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• McFall (1982)</li> <li>• Monjas (1993)</li> <li>• Rinn y Markle (1979)</li> </ul>

A lo largo de las definiciones propuestas del término “*habilidades sociales*” vemos cómo unas resaltan el contenido, otras juzgan las consecuencias del comportamiento y otras describen características de las habilidades sociales. El contenido se refiere a la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos) mientras que las consecuencias aluden principalmente al refuerzo social. Creemos que resulta necesario tener presente tanto el contenido como las consecuencias al definir la conducta socialmente habilidosa.

Nos ha parecido interesante y necesario detenernos en el análisis y reflexión en relación con la aportación que Kelly (1987), a raíz de los planteamientos de Linchan (1984), nos ofrece en relación con lo que él entiende y define como habilidades sociales. Kelly (1987) considera que partiendo de su definición de habilidades sociales (“*aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener refuerzo del ambiente*”), se puede dirigir la atención hacia tres aspectos:

- (a) entender la conducta socialmente hábil en términos de su posibilidad de llevar a consecuencias reforzantes;
- (b) las situaciones interpersonales en las que se manifiestan habilidades sociales; y
- (c) describir la conducta socialmente competente de manera objetiva.

Analícemos estos tres aspectos más detenidamente:

- (a) *Las habilidades sociales como conductas que elicitán refuerzo del ambiente*

Una manera de categorizar o definir las habilidades interpersonales se basa en su función o utilidad para la persona.

### *a.1. Habilidades sociales que facilitan el desarrollo de relaciones.*

Algunas habilidades sociales facilitan el establecimiento de relaciones con los demás. Para la mayoría de las personas, el establecimiento de relaciones con los demás es un objetivo deseado o una experiencia reforzante; así, las relaciones sociales pueden considerarse como eventos reforzantes para la mayor parte de nosotros. Entre estas interacciones se incluyen aspectos tales como tener amistades, poseer facilidad para iniciar relaciones con personas que no conocemos, saber mantener una conversación agradable de manera que los interlocutores se sientan a gusto, etc. No obstante, para conseguir cada uno de estos objetivos socialmente deseables, es preciso que la persona domine una serie de habilidades conductuales relativamente bien organizadas.

Por ejemplo, para entrar en el juego de otros niños y niñas que ya están jugando, el niño que desea conseguir este objetivo ha de encontrarse en un ambiente donde sea posible jugar con otros niños y niñas, ha de iniciar una interacción conversacional adecuada, ha de formular una petición específica y otras conductas socialmente similares que le lleven a poder incorporarse al juego con las personas con quien desea relacionarse. Estas habilidades de juego prosocial en la infancia sirven para facilitar el desarrollo de relaciones con los iguales y parecen especialmente relevantes en estas edades.

El propósito es el de manifestar habilidades sociales valoradas por los iguales que promuevan el desarrollo de las relaciones y la reciprocidad de acciones positivas por parte de los demás.

### *a.2. Habilidades utilizadas en el contexto interpersonal para conseguir refuerzo no social.*

Otras habilidades, aunque se utilizan en un contexto interpersonal, sirven para lograr objetivos o conseguir reforzadores que, en sí, no son de naturaleza social. En ciertos casos, las habilidades sociales le sirven a la persona para lograr objetivos deseados y reforzantes que no son, en sí mismos, de naturaleza interpersonal.

Por ejemplo, cuando un niño/a pretende relacionarse con otro que posee un juguete que desea obtener, es probable (no siempre) que el objetivo del comportamiento puesto en práctica radique más en conseguir el objeto deseado que en relacionarse con aquel compañero o compañera con una intención de disfrute de la relación.

### *a.3. Habilidades sociales que impiden la pérdida de refuerzo.*

Otras habilidades se dan principalmente para impedir que los demás eliminen o bloqueen el refuerzo al que la persona tiene derecho. Cuando una persona está realizando una actividad reforzante, o cuando desea expresar sentimientos, creencias y opiniones personales, es posible que otros intenten bloquear o inhibir la conducta diri-

gida al objetivo de esta persona. En pocas palabras, otra persona podría mostrarse poco razonable al intentar obstaculizar ciertas actividades que la persona encuentra reforzantes o impedirle hacer cosas potencialmente reforzantes. En estos casos, la *oposición asertiva* se refiere a aquellas competencias que una persona puede poner en juego para evitar que los demás bloqueen su conducta dirigida a un objetivo; proporcionan al niño/a o al adolescente una serie de procedimientos socialmente adecuados para expresar sentimientos, desacuerdos y peticiones de manera que el interlocutor cambie su conducta poco razonable.

### *(b) Especificidad situacional de la conducta social*

Lo que denominamos *competencia social* es un conjunto de diferentes tipos de habilidades sociales que se utilizan para fines diferentes. Puede haber muy poca correspondencia entre la capacidad de una persona determinada para manifestar cierto tipo de habilidad social y su capacidad para poner en juego otra diferente. Por ejemplo, un joven puede ser capaz de autoafirmarse eficazmente al afrontar la conducta poco razonable de un igual (*oposición asertiva*), pero faltarle habilidades de elogio necesarias para comunicar a los demás sentimientos positivos.

Así, puede resultar más útil entender los diferentes tipos de habilidades sociales como capacidades funcionales discretas. El grado con que un determinado tipo de habilidad es importante o funcional para una persona depende de la frecuencia con que la persona se encuentra en situaciones en las cuales es necesaria esta habilidad, así como de la importancia o el valor del objetivo a lograr mediante el uso de la misma.

Por ejemplo, la conducta de iniciación social es más importante para jóvenes que buscan establecer relaciones nuevas en su primer día en un instituto nuevo que para aquellos que ya tienen su grupo de amigos más o menos estables porque llevan un tiempo juntos y ya se conocen. De la misma manera, las habilidades conversacionales serán más importantes para los que han de tratar frecuentemente con otros que para gente con un pequeño círculo de amigos y tendencias más solitarias.

Podemos esperar, por tanto, que las personas desarrollen y manifiesten principalmente aquellas habilidades sociales que les permitan lograr sus objetivos en las situaciones en que han de encontrarse frecuentemente; o a la inversa, que experimenten mayor insatisfacción si no poseen el repertorio de habilidades sociales necesarias para manejar las interacciones conducentes a objetivos personalmente relevantes.

(c) *Describir la conducta socialmente competente de manera objetiva e identificable*

Para enseñar a las personas nuevas habilidades sociales, es preciso definir objetivamente aquellas conductas que hacen habilidoso un determinado tipo de interacción.

Calificar de asertiva o no asertiva una respuesta interpersonal es el resultado de nuestra observación de diversos comportamientos. Entre los componentes conductuales de la oposición asertiva podría contarse la presencia de características no verbales tales como el contacto visual, las muestras de afecto, la fluidez verbal, el tono de voz apropiado, la postura y la brevedad de la latencia o demora entre el final de los comentarios del interlocutor y la respuesta de la persona. Entre los componentes de contenido verbal de una respuesta asertiva eficaz se incluyen una frase que indique el reconocimiento del punto de vista del interlocutor, pero a la vez la disconformidad o desacuerdo con su postura; la petición de un cambio de conducta específico; y la propuesta de una solución aceptable del conflicto.

Así, la habilidad social denominada "oposición asertiva" puede descomponerse conductualmente en una constelación de componentes conductuales identificables. Dado que estas conductas componentes pueden especificarse y describirse de una manera objetiva y bastante precisa, el profesional se encuentra en disposición de estimar en qué medida está presente cada uno de los componentes en las interacciones de las personas y, a partir de aquí, entrenar aquellos que estén ausentes o sean inadecuados.

Si los componentes identificados son los determinantes principales de una respuesta efectiva, puede enseñarse la habilidad a través de la enseñanza de los componentes que la constituyen. En la evaluación y la intervención de las habilidades, lo que se pretende es determinar qué componentes conductuales específicos constituyen el tipo de habilidad deseada y, a partir de aquí, enseñar sistemáticamente a la persona con dificultades en dichas habilidades las conductas componentes que se hayan identificado.

En este apartado matizamos la aportación de Kelly al considerar que también el comportamiento que inferimos de la conducta observable, componentes cognitivos y afectivo-emocionales de las habilidades sociales, también resultan relevantes.

Independientemente de la controversia, aún sin resolver, de lo que supone e implica la denominación de determinado comportamiento como habilidoso, tampoco el término en sí ha sido unánimemente utilizado. Como veremos a continuación, los diferentes autores conciben el constructo, terminológicamente, con nombres diferentes.

Cuatro son las expresiones utilizadas con mayor frecuencia por lo que se refiere a su definición y aplicación: *competencia social, asertividad, comportamiento adaptativo y habilidades sociales*.

## 2.2. Otros términos relacionados con las habilidades sociales

### 2.2.1. Asertividad

El concepto de asertividad fue utilizado por primera vez por Wolpe (1958) quien la define como:

*«la expresión, adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad».*

También se la denominó “*asertividad de elogio*” o reforzar al interlocutor/a (habilidad para hacer cumplidos) o hacer alabanzas de las acciones agradables de los demás de un modo efusivo y convincente.

El término “*asertividad*” dominó, dentro de la literatura conductual, durante aproximadamente dos décadas (1958-1978). Pero debido principalmente a una expansión popular incontrolada y a una falta de clarificación del concepto, el constructo de asertividad fue frecuentemente confundido con otro, el de “*agresividad*”. Además de la confusión entre ambos términos, la asertividad se asociaba con frecuencia, a nivel popular, con el atrevimiento social. De esta manera, a finales de los años 70 se va abandonando progresivamente el término “*asertividad*”, sustituyéndolo por otro considerado más apropiado como el de “*habilidades sociales*”.

Se plantea la *asertividad* como una más de las habilidades sociales que la persona debería poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las personas de su entorno, por lo que el término de habilidades sociales se convierte en un concepto más amplio que el de asertividad. Así pues, se considera la conducta asertiva como un área muy importante que incluimos dentro del concepto más amplio de la conducta interpersonal.

La tendencia actual, no obstante, considera la *asertividad* como un comportamiento de defensa de los derechos y opiniones personales y de respeto a los derechos y a la opinión de los demás, así como el autorrefuerzo y el refuerzo a los demás, criterios, a nuestro parecer, altamente relacionados con la autoestima. El término se refiere básicamente a habilidades de autoafirmación quedando restringido a un conjunto de conductas que se integran dentro de las habilidades sociales.

### 2.2.2. Competencia social

El modelo denominado de *Competencia Social* desarrollado por Argyle y Kendon (1967) se ha tomado como referencia en el ámbito de la terapia de conducta. A pesar de la larga tradición en el estudio psicológico de la adaptación humana del concepto de competencia social carecemos todavía de una teoría unificada y coherente del término.

El término "*competencia social*" ha sido objeto de diversas definiciones, lo cual refleja la diversidad de pareceres con que los teóricos de la psicología social enfocan este constructo. Unos ponen énfasis tanto en la capacidad como en las habilidades cognitivas a nivel social. Otros lo hacen en la conducta manifestada por la persona. Finalmente, otros señalan que la competencia social está determinada por el juicio de los demás.

Maciá y Méndez (1986) consideran a la persona:

*«perseguidora de diversos objetivos; mediante una actuación determinada, siguiendo unas reglas establecidas y específicas de la situación, y que modifica su actuación en función del feedback continuado que recibe del entorno, en su progresión hacia la consecución de sus objetivos».*

Así considerada, la competencia social hace referencia a la capacidad de la persona de adaptar su comportamiento en función de la retroalimentación que recibe del interlocutor/a y de la propia situación.

McFall (1982:12) define la competencia social como:

*«un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, madre, profesorado, iguales) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional».*

Así mismo, afirma que la competencia social es una adecuación de la ejecución total de una persona a una tarea concreta. McFall pone el énfasis en la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y éstos son distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tienen unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno.

Fernández Ballesteros (1994) define el término competencia social como:



*«un constructo que abarca múltiples facetas relativas a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales... Muy sucintamente podemos decir que se considera que individuos socialmente competentes son capaces de hacer frente con éxito a las demandas de la vida cotidiana y asumir la responsabilidad de su propio bienestar y, en parte, del de sus allegados».*

Autores como Forster y Ritchley (1979) y Gresham (1981) identifican las habilidades con las destrezas sociales, incluyéndolas dentro de la expresión de competencia social como un concepto mucho más amplio, el cual definen como:

*«aquellas respuestas que, en un situación dada, se demuestran efectivas, o, en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para el sujeto en interacción».*

García Villamizar (1990) considera que:

*«es precisamente en las consecuencias de las habilidades sociales donde hunde sus raíces el constructo denominado competencia social».*

Este autor incluso considera que a nivel práctico las consecuencias que se derivan de esta distinción entre habilidades sociales y competencia social hay que considerar que:

*«la evaluación de las habilidades sociales debe ser independiente de la evaluación de la competencia social. Si un niño es calificado como un incompetente social en lo referente a una tarea particular, la estimación global que resulta de esa calificación no nos aclara mucho respecto a cuál es el nivel de desarrollo o de habilidad de las conductas demandadas para una buena ejecutoria de la tarea en cuestión. La evaluación de las habilidades sociales requiere métodos propios de evaluación, distintos a los empleados para evaluar la competencia social. Así, la explicación de la incompetencia social en términos de déficits en habilidades sólo es válida si estos déficit pueden ser identificados y medidos independientemente de la situación en la que fue estimada la competencia social».*

Monjas (1993), por su parte, considera que una persona puede tener en su repertorio unas determinadas habilidades sociales, pero, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica:

*«No es más hábil el que más conductas tenga sino el que más capaz sea de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada».*

Según esta autora, el término competencia social, retomando la idea de Mc Fall (1982), se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades hace referencia a conductas específicas.

De igual manera se expresa el MEC (1994) en sus materiales de Orientación y Tutoría de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria cuando afirma que:

*«la competencia social es una expresión evaluadora general que refleja el juicio en base a ciertos criterios, de que la actuación de una persona en una tarea determinada es adecuada».*

Pelechano (1984) define la competencia social como:

*«un patrón complejo de respuestas que llevan al éxito y al reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces, tanto para controlar a los demás como a uno mismo en contextos interpersonales».*

Por el contrario, algunos autores como Kelly (1987) definen la competencia social como:

*«un conjunto de distintos tipos de habilidades que se emplean para fines diferentes».*

Goldfried y D'Zurilla (1971:161) entienden la competencia social como:

*«la efectividad o adecuación con la que un individuo es capaz de responder a las varias situaciones problemáticas con las que se enfrenta».*

La ineffectividad para resolver problemas sería un comportamiento anormal y aquellas personas que repetidamente experimentan una incapacidad para resolver dilemas interpersonales tendrían un riesgo de problemas psicológicos. D'Zurilla (1993) considera la competencia social como un amplio rango de habilidades sociales, competencias conductuales y conductas de enfrentamiento que capacitan a una persona para enfrentarse efectivamente con las demandas de cada día. En este contexto, la ejecución de la solución de problemas efectiva es sólo uno de los componentes de la competencia social, aunque es un componente muy significativo.

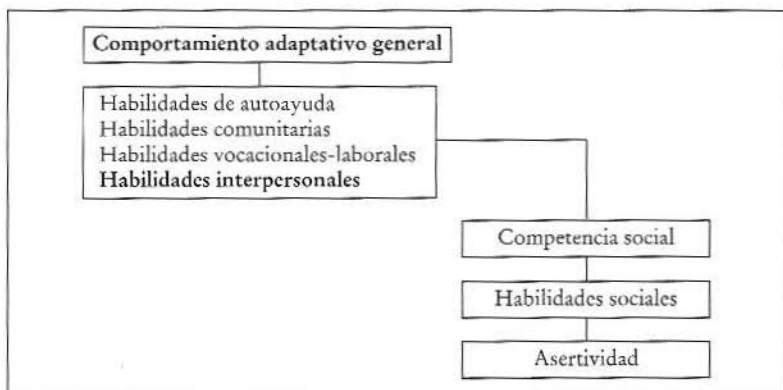
### 2.2.3. Comportamiento adaptativo

Desde el punto de vista darwinista proporcionado por la biología se entiende el *comportamiento adaptativo* como toda respuesta del organismo dirigida hacia el ambiente con el objeto de adecuarse a las condiciones de éste y aumentar, por tanto, las posibilidades de supervivencia (Darwin, 1859). Desde una perspectiva más psicológica y

social, el comportamiento adaptativo sólo tiene sentido en relación con las demandas del sistema particular al cual pertenece la persona, de manera que el dinamismo entre el ambiente y los aspectos psicológicos de la persona le confieren un papel constructivista en el proceso de adaptación.

La *conducta adaptativa* es otra denominación que ha venido empleándose para hacer referencia a las habilidades requeridas por el niño/a o el adolescente para funcionar independientemente en el entorno social. Las habilidades necesarias para esta adaptación son las referidas a la autonomía personal (vestirse, alimentarse, etc.), a las que sirven para poder funcionar en la comunidad (realizar gestiones, utilizar el transporte público, ir a comprar, etc.), a las vocacionales-profesionales y a las habilidades interpersonales o habilidades sociales. Por ello, las habilidades sociales forman parte de dicho comportamiento interpersonal integrado éste, a su vez, en el comportamiento adaptativo general.

### Niveles de concreción conceptual del comportamiento social (Monjas, 1994)



### 2.3. Criterios de interpretación conceptual

Con la intención de clarificar al lector/a qué significado otorgamos a la terminología expuesta hemos considerado conveniente dedicar un espacio a dicho propósito de manera que exista un mismo criterio de interpretación de dichos constructos.

Entendemos que el *comportamiento adaptativo* se refiere a las habilidades requeridas por una persona para funcionar independientemente en el entorno social (*habilidades de autoayuda, comporta-*

mientos para funcionar en la comunidad, habilidades vocacionales y también habilidades interpersonales o sociales).

La *competencia social*, en nuestra opinión, se limita a una subcategoría del comportamiento adaptativo y se refiere exclusivamente al comportamiento interpersonal. Entendemos por el término "*competencia social*" (del inglés, *social competente*, *social skill*) la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y éstos son distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tiene unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno.

Consideramos conveniente utilizar el término de competencia social en el sentido de generalización evaluativa que McFall (1982:12) le otorga. Competencia social como:

*«un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, madre, profesorado, iguales) que está en una posición para hacer un juicio informal».*

En nuestra opinión, el término *asertividad* hace referencia a las habilidades interpersonales que implican la expresión directa de la defensa de los propios derechos y opiniones personales sin negar los derechos y la opinión de los otros, el autorrefuerzo y el refuerzo a los demás; habilidades altamente relacionadas con el constructo de autoestima. Este conjunto de habilidades que incluimos dentro del término de asertividad será denominado por nosotros "*habilidades de autoafirmación*". Así, la asertividad es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales, las habilidades de autoafirmación. La conducta asertiva se convierte, pues, en un área muy importante que incluimos dentro del concepto más amplio de la conducta interpersonal.

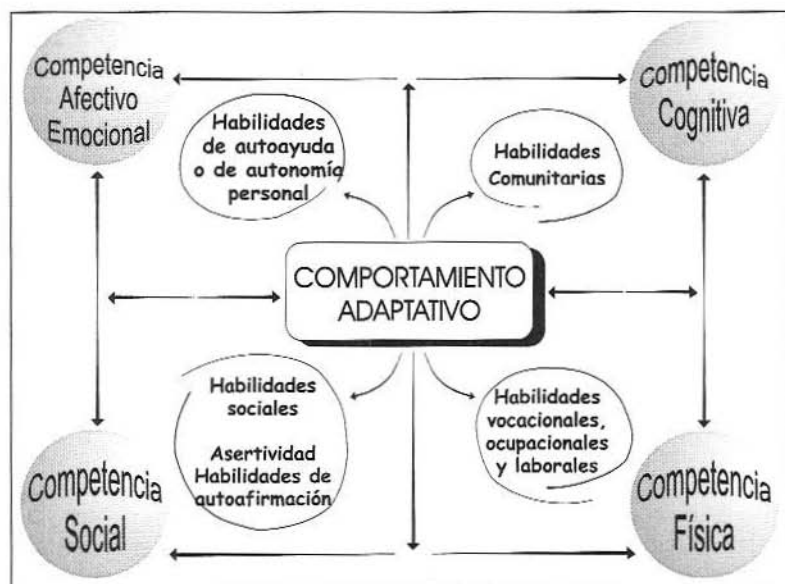
Entenderemos por *habilidades sociales* (del inglés *social skills*) las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Se refieren a las estrategias seleccionadas por la persona y los niveles de habilidad demostrados a este respecto en respuesta a las demandas situacionales y a las tareas encontradas en las actividades diarias. El término "*habilidades de interacción social*" se empleará para referirnos a las conductas específicas y se utilizarán como sinónimos: "*habilidades sociales*", "*habilidades para la interacción*", "*habilidades de relación interpersonal*" y "*habilidades interpersonales*".

Se deduce de lo expuesto que la competencia social es un constructo hipotético y teórico global y es un concepto multidimensional

y amplio (Blanco, 1981; Vizcarro, 1983), mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte de ese constructo más amplio que es la competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. Una persona puede tener en su repertorio unas determinadas habilidades sociales, pero, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica.

En el siguiente esquema pretendemos ilustrar las relaciones de reciprocidad que consideramos existentes entre los diferentes términos y conceptos que envuelven la temática de las habilidades sociales.

(ESQUEMA 1. Paula, I., 1999)  
Representación de la relación existente entre los términos:  
comportamiento adaptativo, competencia social,  
habilidades sociales y asertividad



### 3. Pilares en que se sustentan las habilidades sociales

Las habilidades sociales se sustentan en una serie de supuestos que configuran los pilares fundamentales de su dimensión conceptual. En el presente apartado proponemos sintetizar la esencia de los principios básicos que rigen las habilidades sociales y que, de una u otra manera, las caracterizan. Ya las definiciones aportadas sugieren, dejan entrever y exponen explícitamente algunos de los principios y características de las habilidades sociales que irán surgiendo.

#### *(a) Fundamentación de las habilidades sociales en el modelo conductual.*

Las habilidades sociales mantienen su fundamentación en el modelo conductual, el cual ha sido el que mayor cobertura metodológica ha ofrecido al desarrollo de las habilidades sociales, fundamentando la conducta como una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio social en el que crece y se desenvuelve la persona.

El desarrollo de las actuales bases teórico-experimentales del modelo conductual proviene de las diferentes variantes de dicho modelo. Tal es el caso del condicionamiento clásico, del enfoque operante o análisis funcional de la conducta, del aprendizaje social de Bandura, y del enfoque cognitivo conductual o modificación de conducta cognitiva.

Hoy día mantenemos que las habilidades sociales contienen componentes motores, manifiestos (abrazar, mirar, jugar con alguien, etc.); emocionales y afectivos (ansiedad, motivación, alegría, tristeza, enfado, etc.) y cognitivos (percepción, conocimiento de las normas sociales, autoinstrucciones, etc.). Pocos ponen ya en entredicho que las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas o comportamientos que los niños hacen (motores), sienten (emocionales), dicen (verbales) y piensan (cognitivos).

#### *(b) Enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales.*

La concepción consensuada por la mayoría de autores de que ningún niño/a nace sabiendo relacionarse adecuadamente con las demás personas viene a adjudicar a la familia, la escuela y la comunidad la responsabilidad última del proceso de socialización "natural" en el cual se van aprendiendo las habilidades, comportamientos y conductas que permiten al niño/a interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás.

Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño/a. Se concibe, de esta manera, que

las habilidades sociales son conductas aprendidas, adquiridas a través de la experiencia y mantenidas y modificadas por las consecuencias sociales de las mismas y se modifican según patrones de contingencia, aunque las primeras experiencias de aprendizaje en la niñez podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social.

Se otorgan en todo ese proceso un papel fundamental tanto a factores intrínsecos a las personas (procesos cognitivos), como extrínsecos (ambiente, situaciones), así como también, y de forma principal, a la interacción entre ambos.

Si las habilidades sociales son conductas aprendidas eso significa que también pueden ser enseñadas configurándose un procedimiento de intervención: el entrenamiento en habilidades sociales. Los métodos de entrenamiento en habilidades sociales son conjuntos de técnicas cognitivo-conductuales enfocadas a adquirir y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el niño/a posee pero que son inadecuadas (Monjas, 1994).

Así, se incorpora a las sesiones de entrenamiento el contenido de las experiencias de aprendizaje que se dan en situaciones naturales utilizando el potencial de las personas para beneficiarse de este entrenamiento.

*(c) Rigor metodológico en la aplicación del procedimiento de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales.*

Dicho rigor metodológico está relacionado con el compromiso de evaluar empíricamente la intervención y sus técnicas; especificar dicha intervención en términos operativos, lo que permite ser replicado por otros autores y evaluar los efectos de la intervención a través de modalidades de múltiples respuestas. Las tendencias actuales enfatizan el enfoque cognitivo-conductual y el uso de procedimientos de evaluación de los tres sistemas de respuesta motora, cognitiva y afectiva susceptibles de ser descritas de forma precisa, y de ser evaluadas y entrenadas.

El procedimiento está estructurado, y su aplicación sigue unos pasos perfectamente programados, lo que facilita que los profesionales puedan intercambiarse y puedan colaborar paraprofesionales o antiguas personas que han pasado por el proceso de intervención. Ello permite, como decíamos, que los resultados obtenidos puedan ser replicados.

*(d) La enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales como procedimientos psicoeducativos de formación.*

Las habilidades sociales se conciben con carácter educativo, más que como técnicas terapéuticas, dirigidas tanto al aprendizaje de habilidades nuevas, en el caso de que no existan en el repertorio con-

ductual de la persona, como al re-aprendizaje, en el caso de que experiencias de aprendizaje anteriores hayan resultado inadecuadas (Gil, 1993).

Se potencia el desarrollo de habilidades nuevas o conductas alternativas. Estas técnicas actúan con independencia de las causas que originaron el problema, y más que erradicar conductas inadecuadas o reducir el malestar que producen, se orientan al desarrollo de habilidades nuevas o conductas alternativas a las que posee la persona, ampliando su repertorio de conductas adaptativas y, a su vez, dirigido a la adaptación del entorno. Este énfasis en el aprendizaje de aspectos positivos le ha otorgado a los entrenamientos en habilidades sociales una consideración favorable y una amplia aceptación.

*(e) Especificidad situacional, flexibilidad y versatilidad de las habilidades sociales.*

Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tienen lugar (aula, parque, casa, etc.). La competencia social de una persona varía a través de distintas situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales.

Así, la apropiación de una conducta social tiene que ver con la edad y estatus del protagonista y su relación con las características correspondientes del interlocutor, y también con el medio físico y especialmente social en el que tiene lugar la conducta. Así, por ejemplo, una conducta de expresar espontáneamente acontecimientos en los que uno ha estado implicado puede considerarse una excelente conducta en un adolescente que pasa la tarde con sus amigos, pero, en cambio, se considerará dramáticamente inadecuada trasladada al contexto del mismo adolescente sentado en un transporte público haciendo lo mismo con una persona desconocida que tiene sentada a su lado.

Por lo referido, dicha especificidad situacional supone la capacidad de la persona para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades y las exigencias del ambiente. Exige que ésta posea un repertorio amplio de conductas que sean suficientemente flexibles y versátiles. Por ello, las habilidades sociales son comportamientos sumamente flexibles, que se contraponen a una conducta rígida y estereotipada, que debe modularse para ajustarse con precisión al contexto y a la conducta del interlocutor dentro de una secuencia. Ejemplos de ello son la habilidad para respetar turnos en diversas conductas interpersonales, la capacidad para captar la in-



tención o sentimientos del interlocutor/a, o los efectos de la propia conducta sobre el interlocutor, reconduciendo la situación adecuadamente hacia el objetivo propuesto. Todo ello, claro, dentro de los estrechos márgenes temporales que impone la rápida secuencia interactiva (Fernández-Ballesteros, 1994)

Por la misma esencia que caracteriza la conducta interpersonal, la conducta interactiva tiene lugar en una secuencia determinada y se realiza de un modo integrado. Así, una determinada ubicación dentro de dicha secuencia puede hacer que una conducta se considere o no adecuada (así, por ejemplo, una determinada conducta agresiva puede considerarse adecuada, no obstante, en respuesta a una conducta anterior que la justifique).

El procedimiento de la enseñanza de estas habilidades permite una gran flexibilidad y versatilidad de forma que pueda ser adaptado a las necesidades específicas de una persona o grupo, y permita abordar diferentes problemas en situaciones heterogéneas. En los últimos tiempos, el entrenamiento en habilidades sociales se ha ido extendiendo paulatinamente a una gran diversidad de campos tales como: el ámbito clínico, la educación, el ámbito laboral y empresarial, la salud, las organizaciones, los servicios sociales, la formación de profesionales, etc.

*(f) Manifestación de las habilidades sociales en contextos interpersonales.*

Son conductas que se dan siempre en relación con otras personas (iguales o adultos), lo que significa que está implicada más de una persona. Por eso, es importante tener en cuenta a los demás ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más personas.

Para que se produzca una interacción es necesaria la iniciación por parte de una persona y la respuesta por parte de otra persona. Así, las conductas de iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que se produzca una respuesta de otra persona.

También son muy importantes las respuestas a las iniciaciones de los otros. Para que la interacción continúe es necesaria una reciprocidad, que se produzcan una serie de respuestas alternativas entre las personas; es decir, que exista un intercambio recíproco de las respuestas. Por todo ello son elementos a tener en cuenta: el propio niño/a o joven, las otras personas (iguales, adultos), la situación (trabajo en el aula, actividades en el patio, en casa, en la calle, etc.), y la tarea o actividad social de que se trate (jugar, trabajar en equipo, ir a comprar, etc.).

Según Fernández-Ballesteros (1994) la conducta social es de naturaleza interactiva, lo que conlleva la característica de ser una conducta interdependiente y finamente ajustada a la conducta del interlocutor/a en un contexto determinado. Así, una conducta puede considerarse o no adecuada en función de la correspondencia entre las características de los dos interlocutores/as. En otras palabras, una conducta apropiada con compañeros/as de la misma edad no lo es necesariamente si el interlocutor/a difiere en estatus, edad, sexo.

(g) *Orientación a objetivos (referencia a la definición de Linehan, 1984 y Kelly, 1987)*

Las habilidades sociales se orientan a la consecución de determinados objetivos o refuerzos: refuerzos del ambiente (materiales y/o sociales) y refuerzos personales (autorrefuerzo, autoestima). Las conductas empleadas para la consecución de estos objetivos han de considerar que sean socialmente aceptadas, teniendo en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural, así como criterios morales. Al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor que intente la consecución de sus propias metas (ej., coacción, chantaje, violencia, etc.), y estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, casualidades o acciones no descadas) (Gil, 1993).

(h) *Las personas como agentes activos de cambio.*

A las personas se les otorga un papel de agentes activos de cambio, lo que implica la aceptación y comprensión por parte de éstas del procedimiento en sí (inclusión de modelos de imitación, intervención grupal, intervención de coterapeutas, inclusión de tareas para casa que involucren a la familia, amigos, etc.), su intención de cambiar, la participación activa en todas las tareas encomendadas, y el desarrollo de criterios de autoevaluación, control y refuerzo.

(i) *Familiaridad con el procedimiento.*

Se emplean los mismos principios que son aplicados en contextos naturales para la adquisición de otras competencias (de carácter técnico, profesional, etc.). El procedimiento es relativamente sencillo así como la terminología empleada; no está rodeado de misterios, ni emplea tecnicismos innecesarios.

#### **4. Ser socialmente hábil se hace, no se nace: Procesos de adquisición de las habilidades sociales**

No existe todavía un consenso claro que determine cómo y cuándo se aprenden las habilidades sociales, pero lo que sí es evidente es

que la infancia supone un período crítico. Se ha hablado de que los niños/as pueden nacer con un sesgo temperamental (de la inhibición a la espontaneidad) y que su manifestación conductual se relacionaría con un sesgo fisiológico heredado que podría mediar la forma de responder. De esta manera, las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en, por lo menos, algunos jóvenes y en, al menos, una parte significativa de su infancia (Morrison, 1990).

En la actualidad es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Aunque la influencia de la predisposición biológica puede ser un determinante básico de la conducta sobre todo en las primeras experiencias sociales, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Si somos capaces de especificar la historia de aprendizaje de una persona, también comprenderemos su forma de manejar las situaciones, entre las que se encuentran aquellas que requieren respuestas socialmente eficientes.

Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite la persona en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social (Monjas, 1993)

La persona en su interacción con el medio entorno interpersonal va aprendiendo un comportamiento social que se muestra después de forma puntual y situacional. En definitiva, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden. Si entendemos las habilidades sociales como estrategias aprendidas con una funcionalidad específica, resultará obvia la importancia de determinar de qué manera se adquieren normalmente durante el desarrollo. De esta manera, si podemos especificar los factores responsables del aprendizaje natural de estas competencias sociales, podremos incorporar principios similares a las intervenciones de entrenamiento para las personas que todavía no los han adquirido (Kelly, 1987)

Consideramos que la explicación más probable para este temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la *Teoría del Aprendizaje Social* desde la cual las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas. Así, las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: *el refuerzo positivo directo de las habilidades, las experiencias de aprendizaje vicario u observacional, la retroalimentación interpersonal y el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.*

Tanto los comportamientos deseables socialmente como no deseables (problemáticos) son la consecuencia de experiencias de aprendizaje social particulares o de su ausencia. Este énfasis en los aspectos de aprendizaje del comportamiento maladaptativo se debe a la asunción de que el comportamiento disfuncional se aprende y puede ser desaprendido o modificado directamente; y los comportamientos funcionales y las habilidades que no han sido adquiridas pueden ser enseñadas.

#### *4.1. Aprendizaje de habilidades como consecuencia del refuerzo directo*

Un primer mecanismo es explicado por la experiencia directa de la persona, por el historial de aprendizaje de cada persona. Las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas, lo que hace que aumenten y se pulan ciertas conductas, y disminuyan o desaparezcan otras. Incluso en la primera infancia, resulta evidente que las conductas sociales más rudimentarias se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes.

Los niños/as parecen aprender rápidamente aquellas conductas adecuadas para elicitare consecuencias positivas en su ambiente, como por ejemplo: llorar para recibir alimento, sonreír para conseguir atención social y estimulación por parte de otras personas, etc. (Kelly, 1987). Por el contrario, si la conducta de sonreír de un niño/a es ignorada, ésta se extinguirá y difícilmente formará parte de su repertorio de conductas sociales. En la medida en que estas conductas obtengan reforzamiento social del medio se instaurarán en el repertorio conductual; por el contrario, si son castigadas no formarán parte de su comportamiento social.

Con el tiempo, el repertorio de conductas interpersonales en la infancia va siendo mucho más elaborado, variado y verbal. Los sucesos que adquieren propiedades reforzantes se desvían progresivamente de las funciones primarias (necesidades corporales), diversificándose y extendiéndose al ámbito social.

Existen una serie de factores que gobiernan la forma en que la historia de refuerzo personal moldea el desarrollo natural de las habilidades sociales:

1. Por un lado, tenemos el *valor subjetivo de los hechos* que pueden servir de reforzadores. "*Los reforzadores se definen en términos de su valor funcional para aumentar la probabilidad de que se repita la conducta que los precede*" (Kelly, 1987). Así, el valor reforzante de conductas como jugar con los compañeros, conversar, acordar encuentros o recibir comentarios positivos de otras personas varía se-

gún las personas. Si hechos de este tipo no son reforzadores importantes para alguien, es probable que las habilidades sociales que conducen a tales resultados se desarrollen deficientemente.

2. Por otro, hemos de considerar *la especificidad de las circunstancias bajo las cuales se produce el refuerzo*. Mischel (1973) destacó que son muy pocas las conductas sociales consistentemente reforzadas a través de todas las situaciones. Las habilidades sociales difieren tanto funcional como cualitativamente en función de la naturaleza de la situación interpersonal. El hecho de que se emita o no un tipo de habilidades a través de diferentes situaciones puede estar determinado por la historia de refuerzo de la persona en relación con la conducta en cuestión. Esto resulta significativo cuando las personas afrontan situaciones nuevas para las cuales no han tenido una experiencia de aprendizaje directa.

Así, si una persona se enfrenta a una situación interpersonal nueva que percibe y "clasifica" cognitivamente como similar a otras situaciones pasadas en las que una determinada respuesta social le resultó efectiva, probablemente se comportará de forma consistente con la conducta que le dio buenos resultados en el pasado. Esta forma de generalización de respuesta será adaptativa en la medida en que esta conducta también tenga éxito en la nueva situación.

Por último, las nuevas conductas se establecen con más eficacia bajo contingencias de refuerzo consistentes. Desafortunadamente, la mayor parte de las habilidades sociales no son reforzadas sobre bases tan consistentes cuando comienzan a adquirirse (en realidad, las personas no tenemos como objetivo en las interacciones sociales el reforzar sistemáticamente a los demás para que éstos aprendan) (Vallés y otros, 1996). Ello, es más probable cuando la persona no domina la habilidad. Por ello:

*«si una conducta social se intenta repetidamente sin conducir a ninguna consecuencia positiva, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, puede ser extinguida y dejar de emitirse».*

(Kelly, 1987)

#### **4.2. Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales**

Aprendemos a manejar situaciones interpersonales como resultado de nuestra experiencia directa en aquellas situaciones y, más específicamente, como resultado de las contingencias de refuerzo que moldean progresivamente la conducta.

La *teoría del aprendizaje social* defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Observar cómo se desenvuelve eficazmente otra persona en una situación de interacción social, constituye una fuente de aprendizaje por efectos del modelado comportamental (Bandura, 1969). Este autor describió la influencia del aprendizaje observacional o vicario ("modelado") en la conducta social y demostró su efecto a lo largo de un extenso número de estudios.

El aprendizaje por imitación se ha revelado como una poderosa fuente de aprendizaje que moldea progresivamente la conducta social. Kelly (1987) señala que en la infancia y adolescencia se desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones observando cómo viven los modelos que les rodean: padres, hermanos, amigos, compañeros etc.; y es en esa observación como puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades sociales sin poseer previamente una experiencia personal de aprendizaje en situaciones relevantes. En las primeras edades son los padres y los hermanos/as mayores las personas que se constituyen en modelos objeto de observación; ya en la adolescencia son los compañeros líderes y los amigos "expertos" los que funcionan como modelos de imitación, modelando la conducta de la persona observadora.

Con ello queremos decir que no es pertinente atribuir siempre la causa del funcionamiento social inadecuado a los padres:

*«Los iguales son importantes modelos y fuentes de reforzamiento, especialmente durante la adolescencia. Las costumbres sociales, modas y estilos de vestir, y el lenguaje, cambian durante la vida de una persona; por tanto, se tiene que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidoso. A este respecto, las habilidades sociales pueden también perderse por falta de uso, después de largos períodos de aislamiento. La actuación social puede también ser inhibida u obstaculizada por perturbaciones cognitivas y afectivas (por ejemplo, ansiedad y depresión)»*

(Bellack y Morrison, 1982:720).

Así pues, el factor más crítico dentro del aprendizaje social parece ser el *modelado*. Los niños/as observan a sus padres interactuando con ellos así como con otras personas y aprenden su estilo. Tanto las conductas verbales como las no verbales pueden aprenderse de esta manera.

Bandura y Walters (1974) consideran que la exposición de un modelo puede comportar alguno de estos tres efectos:

1. *el efecto de modelado*, en el cual el observador del modelo, por el hecho de observarlo adquiere una nueva conducta que no emitía previamente;

2. *el efecto de desinhibición*, según el cual la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía; y
3. *el efecto de inhibición*, por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado.

Por lo que hace al desarrollo de las habilidades sociales, los efectos de modelado y desinhibición son los más importantes.

Algunos de los factores que parecen facilitar el aprendizaje observacional son según Kelly (1987):

1. *Edad del modelo*. Particularmente en la infancia y la adolescencia se tiende a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior. Por el contrario, las conductas sociales de los modelos de menor edad tienen una probabilidad mucho menor de ser imitadas.
2. *Sexo del modelo*. Con modelos del mismo sexo que el observador, la influencia es mayor que con los del sexo opuesto.
3. *Amabilidad del modelo*. Los modelos que se manifiestan cálidos y afectuosos influyen más que los de apariencia fría y distante.
4. *Similitud percibida con el observador*. Si un observador percibe o se le informa de que entre el modelo y él hay cierto parecido tendrán un grado de aprendizaje imitativo superior al de aquella otra situación en la que el modelo es percibido como diferente.
5. *Consecuencias observadas de la conducta social del modelo*. Cuando el observador ve que el resultado de la conducta social del modelo es positivo se incrementa la probabilidad de que llegue a imitar su conducta. Es el "refuerzo vicario", dado que el observador ve la consecuencia reforzante obtenida por otra persona. El castigo vicario de la conducta social de un modelo reduce la probabilidad de llevar a término la conducta imitativa.
6. *La historia de aprendizaje particular del observador respecto de situaciones parecidas a las que observa el modelo*. En muchos casos, el observador ha tenido ya alguna experiencia personal en el manejo de situaciones similares a las que está viendo en el modelo. Es posible que también haya emitido respuestas sociales similares. Si el observador tiene una historia personal de recompensas por conductas similares a las que ahora emite el modelo, es más probable que exhiba la conducta social modelada que si hubiese sido castigado por tales conductas.



Aunque los modelos vivos son la principal fuente de aprendizaje observacional, otras formas de modelado también contribuyen a la adquisición de habilidades sociales durante el desarrollo, por ejemplo, representaciones de modelos reales (cine, TV) o representaciones de modelos irreales (dibujos, caricaturas), etc. También tenemos modelos simbólicos como las descripciones idealizadas de la conducta de otra persona; por ejemplo, el compañero/a perfecto. Por tanto, las personas van adquiriendo competencias sociales no sólo a expensas del aprendizaje personal y de su historia de refuerzo directo sino también observando la conducta de los demás. Bajo circunstancias en que las posibilidades para el aprendizaje vicario se reducen, el desarrollo de las correspondientes habilidades será menor.

El número de oportunidades de observación de modelos es un factor determinante del aprendizaje de las destrezas sociales. Aquellos niños/as que tienen menos ocasiones de observar a compañeros y amigos hábiles en las interacciones sociales tienen menos posibilidades de adquirir destrezas sociales por imitación de modelos.

Así pues, según la teoría del aprendizaje social, las influencias de los modelos producen el aprendizaje, sobre todo por su función informativa. Cuando las personas se exponen a un modelo se adquieren representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo. Según esta conceptualización, el aprendizaje por observación está compuesto por cuatro procesos:

PROCESOS DE ATENCIÓN	PROCESOS DE RETENCIÓN MOTORA	PROCESOS DE REPRODUCCIÓN	PROCESOS MOTIVACIONALES
----------------------	------------------------------	--------------------------	-------------------------

Méndez, F.J. y otros (1998:197) propone el siguiente cuadro explicativo:

	EN LA ADQUISICIÓN		EN LA EJECUCIÓN	
Variables influyentes	Atención	Atender y percibir aspectos relevantes de la conducta y la situación	Reproducción motora*	Disponer en repertorios básicos de conducta de las habilidades-requisito para la reproducción
	Retención	Retener información relevante (imágenes y representación verbal)	Motivación	Sí/no ejecución de lo aprendido cuando sí/no se espera que ocurran las consecuencias deseadas



- No toda conducta que implique reproducción motora se puede aprender directamente por modelado: montar en bicicleta, por ejemplo, requiere práctica y retroalimentación propioceptiva para su dominio, además de modelado.

### 4.3. *Aprendizaje de habilidades y retroalimentación interpersonal*

A medida que las personas van ganando práctica en el manejo de ciertas situaciones sociales, y desarrollando habilidades adaptativas que traen consecuencias favorables, su conducta se hace más fina y perfilada. Los intentos iniciales de una persona poco habilidosa por comportarse asertivamente pueden parecernos artificiales, pero, bajo condiciones de refuerzo favorables, iremos viendo cómo se refinan progresivamente. Un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades sociales es la retroalimentación. En contextos sociales, la retroalimentación interpersonal es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta o es la explicitación por parte de observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento, lo cual nos ayuda al moldeamiento del mismo sin necesidad de ir probando.

Esta retroalimentación podría entenderse como refuerzo social (o su ausencia), administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. Puede ser de naturaleza positiva o negativa, explícita o implícita.

- (a) Si la retroalimentación es positiva* reforzará ciertos aspectos de una conducta social como el incremento del contacto visual de otra persona, el movimiento postural hacia el que habla o los comentarios que demuestran interés por el tema de diálogo.
- (b) Cuando la retroalimentación es negativa*, actúa debilitando aspectos particulares de la conducta como reducir el contacto visual, bostezar o apartarse del que habla.
- (c) Si la retroalimentación es explícita* se expresa verbal o gestualmente la valoración positiva que hace nuestro interlocutor de lo que decimos o hacemos. A veces se proporciona un *feedback* claro durante el transcurso de la interacción cotidiana. Por ejemplo, cuando alguien te dice: «*hablas demasiado de tus problemas*»; «*consigues que me sienta bien por hacer que hable de mí*»; «*pareces sincero cuando me miras a los ojos*», etc., aquí la persona que recibe los comentarios está en condiciones de mantener o eliminar ciertas conductas, ya que la información proporcionada es absolutamente explícita.

- (d) Si la retroalimentación es de carácter implícito deberemos adivinar o inferir cuál es el efecto que produce nuestra conducta en la otra persona y detectar la reacción verbal o gestual si ésta no es suficientemente explícita o nos resulta ambigua o prácticamente inexistente. En muchas interacciones rutinarias, la retroalimentación social es más bien ambigua o incluso no existe. Lo más corriente es inferirla, a menudo de forma imprecisa, a partir de las reacciones genéricas de los otros.

Cuando no hay respuesta de retroalimentación por parte del interlocutor no podemos establecer asociaciones lógicas del tipo causa-efecto; en todo caso, lo que se produce es una atribución cognitiva arbitraria. Por ejemplo, si cada vez que un niño/a demanda a sus compañeros jugar con ellos y su petición es denegada reiteradamente sin mediar explicación alguna por parte de los iguales o del adulto que observa la situación, difícilmente podrá saber cómo debe cambiar (ajustar) su conducta de hacer peticiones para introducirse en el juego de los otros.

El grado de familiaridad del interlocutor determina que recibamos mayor o menor retroalimentación; con amigos y familiares es más frecuente expresarla (positiva o negativamente) y en la medida en que se interactúa con otras personas menos conocidas, menos familiares o las que se tiene menos confianza, se produce menor retroalimentación.

*«...desafortunadamente, a excepción del feedback ocasional que se recibe de amigos a petición propia, la mayoría de las interacciones cotidianas ofrecen pocas oportunidades de recibir este tipo de información explícita. Lo más corriente es inferirla, a menudo, de forma imprecisa, a partir de las reacciones genéricas de los demás.»*

Kelly (1987)

#### 4.4. Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas

Las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de enfrentar con éxito una determinada situación. Así, si una persona ha aprendido por experiencia directa, por modelado o por retroalimentación interpersonal, que es capaz de manejar con efectividad una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva. Por el contrario, disminuye la probabilidad de que una persona se introduzca en situaciones que requieran habilidades que no considera que domina, incluso aunque el resultado potencial sea descable. Se dice, entonces, que estas habilidades comportan una baja expectativa de éxito (Kelly, 1987).

En función del resultado obtenido en experiencias similares en ocasiones anteriores, la persona desarrollará una expectativa favorable o desfavorable para afrontar una determinada situación social. Si un niño/a ha tenido experiencias favorables con respecto a explicar algún tema (una película, la exposición de un trabajo, etc.) a sus compañeros/as que le escuchan atentamente en clase, la próxima ocasión en la que, de nuevo, deba exponer un tema, desarrollará una expectativa favorable de éxito y calificará dicha situación como agradable. Por el contrario, si en ocasiones anteriores ha tenido consecuencias nefastas (no lo ha expuesto bien, ha recibido críticas negativas, se puso nervioso, etc.) desarrollará expectativas cognitivas de carácter negativo que se concretan en pensamientos de tipo autodevaluativo tales como: «*me saldrá mal*», «*yo no sé hacerlo*», «*no soy competente*» (cogniciones de fracaso) y tenderá a evitarlas.

Si una persona tiene precedentes de éxito en el manejo de un tipo de interacciones es probable que las clasifique como agradables, estimulantes e incluso desafiantes, y que califique su conducta como competente y efectiva. Las expectativas negativas se adquieren probablemente como resultado de dificultades pasadas al manejar situaciones difíciles, y se mantienen por cogniciones de fracaso respecto a la ejecución de ellas.

Así, las personas entrarán en situaciones que requieran habilidades sociales si:

- 1) la consecuencia potencial de la puesta en práctica de estas habilidades es suficientemente reforzante; y si
- 2) la persona ha desarrollado por experiencia la expectativa cognitiva de que será capaz de desempeñar las habilidades necesarias para enfrentar aquella situación de forma efectiva.

## 5. Ingredientes para un buen guiso: Componentes de las habilidades sociales

Conocer, delimitar, determinar qué componentes configuran las habilidades sociales no es tarea fácil pero sí imprescindible. Si no sabemos qué unidades de análisis debemos identificar, si no sabemos qué comportamientos (motores, cognitivos y afectivo-emocionales) debemos observar y analizar nos será sumamente complicado y, a su vez, poco fiable, describir, explicar y predecir la conducta infantil y juvenil en determinados contextos sociales.

Al igual que en el plano conceptual, tampoco, en esta ocasión, los diferentes estudiosos del tema se han puesto de acuerdo sobre qué componentes determinan la composición de una conducta habilidosa, sobre el nivel de complejidad o simplicidad conductual a establecer o si, además de las conductas motoras observables, también es po-

sible tener en cuenta los comportamientos cognitivos o afectivo-emocionales de la persona.

Muchos han sido los investigadores, tanto en el campo educativo como en el ámbito clínico, que han seleccionado sus propios elementos o componentes conductuales de las habilidades sociales, pero la mayor parte de las investigaciones se han basado sólo en la especulación intuitiva en vez de en una relación empíricamente demostrada entre esas conductas y los juicios externos sobre la realidad.

A efectos metodológicos y didácticos, la categorización que más se ajusta a nuestras necesidades educativo-pedagógicas está constituida por:

1. Componentes motores
2. Componentes cognitivos
3. Componentes afectivo-emocionales

Los *elementos fisiológicos* tales como la tasa cardíaca, la somatización ansiógena, etc., han sido un tipo de respuesta conductual considerada sobre todo desde el ámbito clínico, aunque han tenido escasa presencia en los contenidos de las habilidades sociales y en nuestro estudio no serán considerados específicamente.

En su lugar, adquieren relevancia para nosotros los componentes afectivo-emocionales; es decir, el mundo de sentimientos y emociones que la persona pone en juego cuando ha de enfrentarse a determinadas situaciones interpersonales, absolutamente conectado con los componentes cognitivos y los componentes motores como si de un mismo ente se tratase. La parcelación de estos aspectos no constituye más que un esfuerzo por sistematizar y operativizar los componentes de cara a su tratamiento didáctico y metodológico.

### 5.1. Componentes motores

Tradicionalmente, en la investigación sobre habilidades sociales se han tomado básicamente como referencia *los componentes conductuales*, observables, sobre todo desde el modelo psicológico de la modificación de conducta y la terapia de conducta y así lo corrobora la literatura sobre habilidades sociales que en su mayor parte se orienta en este sentido.

Dado que en la bibliografía especializada no existe una taxonomía comprensiva y aceptada de las habilidades de interacción social más representativa de la infancia hemos elaborado nuestra propia selección de habilidades-objetivo<sup>1</sup> (Paula, I., 1999).

1. El proceso de elaboración y validación de la categorización puede encontrarse en Paula, I. (1999).

Hemos sido especialmente cuidadosos por lo que se refiere a seleccionar habilidades y comportamientos que sean relevantes, significativos y funcionales para el alumnado en los contextos sociales que la escuela nos ofrece, considerando aquellos comportamientos que les resultan útiles para funcionar adecuadamente, que promueven resultados socialmente importantes para ellos, que incrementan la probabilidad de interacciones recíprocas positivas y que los padres, los iguales y el profesorado valoran como importantes. Ello supone que sean comportamientos reforzados, tanto por los iguales como por los adultos, existiendo mayor probabilidad de que se mantengan después de la intervención y se generalicen a diferentes situaciones.

El listado de habilidades y criterios (subhabilidades) que se adjunta sigue un orden absolutamente arbitrario, de la misma manera que su separación o segmentación es obviamente artificial si tenemos en cuenta que en la realidad del cada día no existe tal división sino que dichas habilidades y subhabilidades se entremezclan y, casi se “fundan y confunden”, las unas con las otras. Nuestra pretensión no ha sido otra que la de operativizarlas al máximo por motivos didácticos y metodológicos.

Por *habilidades* entendemos las categorías generales y amplias, de nivel más molar, del comportamiento de relación social. Estas habilidades comprenden dentro de sí un variado conjunto de *subhabilidades* que se sitúan en un nivel de análisis intermedio compuesto, a su vez, por comportamientos mucho más específicos, situados en un nivel de análisis más molecular.

Así pues, el nivel de análisis conductual va precisando progresivamente su grado de definición desde:

1. *un nivel de análisis molar* configurado por las *habilidades* (habilidades de iniciación de la interacción social y conversacionales, habilidades para cooperar y compartir, las relacionadas con los sentimientos y emociones y las de autoafirmación), pasando por
2. *un nivel de análisis intermedio* configurado a través de las diferentes *subhabilidades* (iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir favores, hacer favores, seguir las normas o reglas establecidas en la interacción, mostrar compañerismo, ser cortés y amable, expresar los sentimientos y emociones, recibir sentimientos y emociones, defender los propios derechos y opiniones, respetar los derechos y la opinión de los demás, reforzar a los/as otros/as y autorreforzarse, etc.), concretándose en

3. *un nivel de análisis mucho más molecular* representado a través de comportamientos como: mirar, sonreír, saludar, escuchar, preguntar, ofrecer algo gestualmente, dar las gracias, pedir prestado, respetar los turnos de palabra, controlar el enfado, despedirse gestualmente, etc. Incluso dentro de estos mismos componentes más moleculares de los indicadores encontramos que el grado de complejidad conductual también es variado (por ejemplo, véase “mirar” y “respetar los turnos de palabra”).

Repetimos, nuevamente, que dicha descomposición de las habilidades de interacción social no tiene otra pretensión que la de operativizarlas al máximo por razones didácticas y metodológicas obvias de cara a su evaluación e intervención. Evidentemente, podríamos seguir segmentando más y más el proceso de categorización hasta molecularizar al máximo sus componentes de manera que se favorecería mucho su objetividad, pero nos encontraríamos con que perderían su significación contextual. Así, optaremos por aumentar la significación, utilizando componentes intermedios, aun a costa de sacrificar, en cierto modo, un mayor nivel de fiabilidad.

### CATEGORIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES (Paula, I., 1999)

HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	
0.1. Expresión facial	
0.1.a. Mirada:	contacto ocular que establecemos con otras personas.
0.1.b. Sonrisa:	expresión facial que expresa alegría y satisfacción.
0.2. Postura corporal:	posición del cuerpo y de los miembros de las personas.
0.3. Habla:	concepto que agrupa aquellos componentes paralingüísticos de la expresión verbal: articulación, volumen de la voz, velocidad, entonación, claridad...
0.4. Escucha activa:	prestar atención a lo que dicen los demás.
0.5. Actitud amistosa y cordial:	responsividad afectiva hacia los demás a través de la sonrisa, la mirada...

## HABILIDADES DE INICIACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y HABILIDADES CONVERSACIONALES

- 1.1. **Iniciar la interacción**
  - 1.1.a. **Iniciar la interacción por iniciativa propia:** comenzar a relacionarnos con otras personas a través del juego, la actividad, la conversación...
  - 1.1.b. **Iniciar la interacción por iniciativa del agente social implicado:** responder al deseo por relacionarse con nosotros de otras personas.
- 1.2. **Mantener la interacción una vez iniciada:** Relacionarse durante un período más o menos corto de tiempo con otras personas de manera que resulte agradables para los interlocutores.
- 1.3. **Terminar la interacción**
  - 1.3.a. **Terminar la interacción por iniciativa propia:** Finalizar la relación que hemos entablado con otra persona porque nosotros lo deseamos.
  - 1.3.b. **Terminar la interacción por iniciativa del agente social implicado:** Reaccionar adecuadamente a la intención del agente social implicado por finalizar la relación que ha entablado con nosotros.

## HABILIDADES PARA COOPERAR Y COMPARTIR

- 2.1. **Favores**
  - 2.1.a. **Pedir y/o aceptar favores:** Solicitar a alguien que haga alguna cosa por nosotros.
  - 2.1.b. **Hacer favores o ayudar:** Hacer algo que otra personas nos ha pedido o que nosotros consideramos que necesita.
- 2.2. **Seguir normas acordadas o reglas establecidas:** Manifestación de actitudes y comportamientos de convivencia, respeto de las costumbres sociales del entorno en que se halla la persona, y del funcionamiento del juego, actividad, que se realiza.
- 2.3. **Mostrar compañerismo:** Ser capaz de jugar, trabajar, compartir, hablar, relacionarse... con otras personas de manera amistosa y cordial.
- 2.4. **Ser cortés y amable:** Es aquel comportamiento amigable y positivo que transmite al interlocutor nuestro reconocimiento, cordialidad y amabilidad ("por favor", "gracias", "perdón"...).

## HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS

- 3.1. **Expresar emociones y sentimientos**
  - 3.1.a. **Expresar emociones y sentimientos agradables:** Dar a conocer, comunicar nuestro estado de ánimo agradable y satisfactorio a través del gesto o la palabra.
  - 3.1.b. **Expresar emociones y sentimientos desagradables:** Dar a conocer, comunicar nuestro estado de ánimo desagradable e insatisfactorio a través del gesto o la palabra.
- 3.2. **Responder a las emociones y sentimientos**
  - 3.2.a. **Responder a las emociones y sentimientos agradables de los demás:** Responder al estado de ánimo agradable y satisfactorio en que se encuentran otras personas.
  - 3.2.b. **Responder a las emociones y sentimientos desagradables de los demás:** Responder al estado de ánimo desagradable e insatisfactorio en que se encuentran otras personas.

### HABILIDADES DE AUTOAFIRMACIÓN

- 4.1. **Defender los propios derechos y opiniones:** Comunicar a otras persona/s que no se han respetado nuestros derechos, expresar lo que pensamos.
- 4.2. **Respetar los derechos y la opinión de los demás:** Reconocer los derechos y la opinión de los demás y tenerlos en cuenta.
- 4.3. **Reforzar a los otros:** Reforzar, felicitar, elogiar, hacer cumplidos, reconocer algo que ha hecho o dicho otras personas.
- 4.4. **Autorreforzarse:** Expresar un cumplido, elogio, alago hacia uno mismo y aceptar que nos alaguen, feliciten, refuerce,... los demás.

Quisieramos introducir el siguiente apartado referente a los componentes cognitivos y afectivo-emocionales de las habilidades sociales apuntando que serán estos procesos internos los que constituirán el centro de atención de nuestro trabajo de investigación.

#### 5.2. *Procesos internos: Componentes cognitivos y afectivo-emocionales*

Como ya hemos apuntado, en la investigación sobre habilidades sociales se han tomado básicamente como referencia los *componentes conductuales*, observables. No obstante, desde hace unos años se ha producido un progresivo auge en la consideración de determinados procesos internos como determinantes del comportamiento de relación social: la conducta encubierta, las creencias, las expectativas de autoeficacia, el estilo atribucional, la percepción y autopercepción, el autoconcepto, el lugar (*locus*) de control, etc.

Nos detendremos, pues, más pausadamente a analizar la relevancia que, en los últimos años, han tenido los componentes cognitivos y afectivo-emocionales en la explicación del comportamiento humano y, más específicamente, en las habilidades sociales. Las cogniciones y las emociones son relevantes en la competencia interpersonal de manera que cuando se ha de evaluar la competencia social de una persona es necesario tener en cuenta la contribución de estos componentes al funcionamiento interpersonal.

Hasta el momento esto ha sido así y las variables cognitivas y afectivas, salvo excepciones puntuales, han sido sistemáticamente olvidadas en los procesos de evaluación de la competencia social. En los últimos años se aprecia un creciente interés por este tema, de manera que las variables cognitivas y emocionales se incluyen sistemáticamente como elementos a evaluar y se han desarrollado instrumentos de evaluación de estas conductas que se consideran implicadas en el funcionamiento socialmente competente.

La meta sería evaluar, por un lado, las cogniciones y emociones



que facilitan la interacción social como, por ejemplo, las autoverbalizaciones positivas o la interpretación de las situaciones interpersonales y, por otro, las cogniciones que interfieren en la adquisición o en la expresión de la conducta socialmente competente; por ejemplo, autoverbalizaciones negativas, expectativas negativas, patrones de pensamiento distorsionado (creencias irracionales, atribuciones inexactas, inferencias arbitrarias, sobregeneralizaciones), ansiedad, conductas depresivas y otras.

Mischel (1973, 1981) sugirió que los procesos cognitivos, en la interacción de la persona con el ambiente, deberían discutirse en términos de *competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos, y sistemas y planes de autorregulación*. Estas variables reflejan la manera activa en que la persona se enfrenta a la situación y la posibilidad de generar patrones complejos de conducta.

### Procesos internos determinantes del comportamiento de relación social (Mischel, 1973, 1981)

Potencialidad de conducta	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Competencias cognitivas.</b> Capacidad para construir o generar estrategias cognitivas y conductuales (básicamente de naturaleza social).               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Conocimiento de las costumbres sociales.</li> <li>1.2. Conocimiento de la conducta apropiada.</li> <li>1.3. Conocimiento de las diferentes señales de respuesta.</li> <li>1.4. Saber ponerse en el lugar de otra persona.</li> <li>1.5. Capacidad de resolución de conflictos interpersonales.</li> </ol> </li> <li><b>2. Estrategias de codificación y constructos personales.</b> Las personas difieren en las transformaciones cognitivas de la estimulación según su impacto.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Percepción social o interpersonal.</li> </ol> </li> </ol>
Ejecución de la conducta	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>3. Expectativas</b> ante la situación.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas de autoeficacia.</li> <li>• Expectativas de resultado.                   <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Expectativas que aluden a las relaciones conducta-consecuencias.</li> <li>b. Expectativas que aluden a las relaciones estímulos-consecuencias.</li> </ol> </li> </ul> </li> <li><b>4. Preferencias y valores subjetivos.</b> <p>Valor que da el sujeto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La estimulación.</li> <li>• Las consecuencias de su conducta.</li> </ul> </li> <li><b>5. Sistemas y planes de autorregulación.</b> Papel activo, seleccionando, dando valor y significado a la situación en que actúa e introduciendo modificaciones en la misma para adecuarla al logro de los objetivos.               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Autoafirmaciones, autoinstrucciones, autoinstrucciones.</li> <li>5.2. Autoobservación y autoevaluación.</li> <li>5.3. Autoestima y autoconcepto.</li> </ol> </li> </ol>

La evaluación del comportamiento social de personas con discapacidad psíquica se ha basado, en la mayoría de estudios, en el modelo conductual preocupado por las manifestaciones de las habilidades sociales de la persona discapacitada como respuestas observables y específicas frente a unos determinados estímulos o situaciones, lo que reclama la necesidad de evaluar los contextos en los que tienen lugar tales comportamientos. Dicha evaluación se sustenta en el paradigma A-B-C (Antecedentes-Conducta-Consecuencia) considerando que las habilidades sociales (Conducta) dependen estrechamente de las variables situacionales (Antecedentes y Consecuencias) lo que las hace modificables a través del llamado “control de contingencia”.

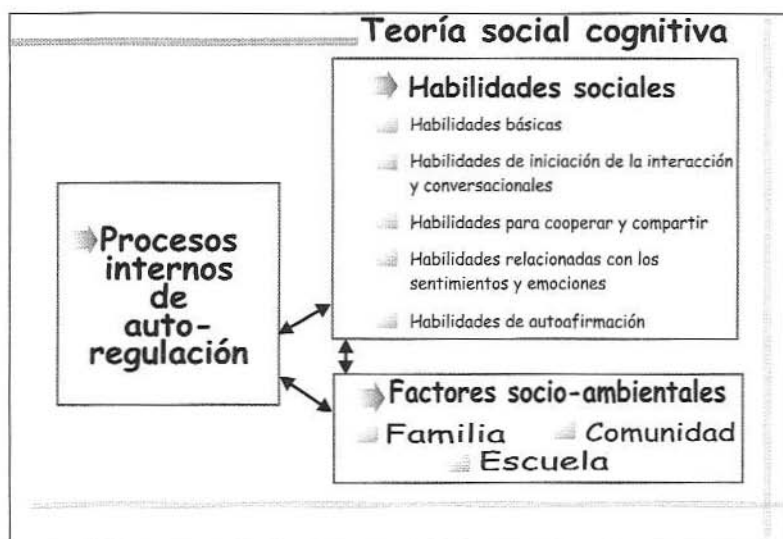
Fundamentado en el condicionamiento clásico y operante, el análisis funcional de las habilidades sociales (o análisis conductual aplicado) debe ser considerado en sus diferentes contextos naturales, como muestra del repertorio conductual de la persona, apostando por una evaluación individualizada, a través de la cual podemos formular supuestos acerca de los enlaces funcionales entre las variables conductuales objeto de estudio (las habilidades sociales) y las variables que las determinan (los antecedentes y las consecuencias) dando respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué habilidades sociales han de potenciarse en nuestros niños/as y jóvenes?
- ¿Qué habilidades han de ser instauradas?
- ¿Qué habilidades sociales han de ser eliminadas/reducidas?
- ¿Qué procedimientos de intervención emplearemos para ello?

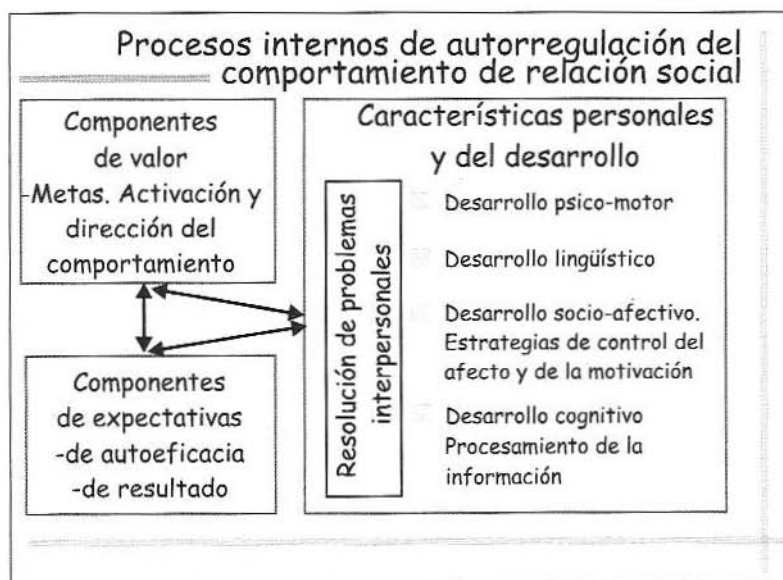
Las habilidades sociales son explicadas en términos de la relación existente entre las conductas sociales emitidas y sus consecuencias. La importancia de la relación entre la conducta y sus consecuencias y los patrones únicos que pueden provenir de determinadas clases de relaciones exige una búsqueda cuidadosa de las consecuencias que mantienen las conductas no deseables, así como de las conductas deseables que podrían ser reforzadas. Si una habilidad social no se pone de manifiesto en una situación determinada puede ser debido a un reforzamiento infrecuente, al castigo de la conducta o a un fracaso para desarrollar la conducta. No obstante este tipo de evaluación conductual, que ha resultado efectiva en su aplicación en personas con discapacidad psíquica, a nuestro entender representa un enfoque reduccionista y limitado que ignora la integridad del niño/a o joven como persona que interpreta, que valora, que siente, que imagina, que procesa información del medio, etc.

A continuación hemos esquematizado cuáles son las principales variables que vamos a considerar y las posibles relaciones entre ellas permitiéndonos seleccionar lo que resultará realmente importante.

ESQUEMA 2 (Paula, I. 1999)



ESQUEMA 3 (Paula, I. 1999)



Así pues, basándonos en la *teoría social cognitiva*, el comportamiento de relación social no se encuentra gobernado ni por las características personales y del desarrollo de cada persona ni determinado ni controlado por variables situacionales o por estímulos externos. El funcionamiento social se explica como un *modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1977<sup>a</sup>, 1978<sup>a</sup>) en el que las habilidades sociales, los procesos internos de autorregulación de las mismas y los factores socio-ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos.

*«En la concepción cognitiva social no se considera al individuo gobernado por fuerzas internas ni determinado y controlado por estímulos externos sino que se explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos.»*

(Bandura, 1986:38-39)

Según este modelo de determinismo recíproco, el término “*recíproco*” hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales: comportamiento de relación social, procesos internos y factores socio-ambientales.

El término “*determinismo*” indica la producción de efectos por parte de alguno de estos factores sin considerar que las habilidades sociales están determinadas completamente por una secuencia previa de causas que actúan de manera independiente de cada persona. Hemos visto que, por lo general, son necesarios varios factores para conseguir un efecto determinado.

### Procesos internos de autorregulación del comportamiento de relación social

La explicación del comportamiento como el producto de refuerzos externos o como únicamente determinado por los resultados externos, tanto observados como experimentados directamente, consideramos que ofrece una imagen parcial de la naturaleza humana dado que las personas disponemos de capacidad autodirectiva para controlar, en cierta medida, nuestros sentimientos, pensamientos y actos a partir de las consecuencias que éstos nos comportan. Por lo tanto, las habilidades sociales aparecerán reguladas por una interacción recíproca de fuentes de influencia de carácter externo y de autorregulación de la propia persona.

*«La autorregulación no se consigue con un alarde de fuerza de voluntad, sino que actúa mediante un conjunto de subfunciones que han de ser desarrolladas y movilizadas para conseguir el cambio auto-dirigido.»*

(Bandura, 1977a; Kanfer, 1977)

*«Ni la intención ni el deseo de cambio por sí solos tienen demasiado efecto si el individuo carece de los medios necesarios para influir sobre su propia conducta.»*

(Bandura, 1977)

La conocida frase coloquial *«querer es poder»* integra de manera ilustrativa los componentes a los que estamos haciendo referencia, si bien esta expresión no se ajusta precisamente a nuestro marco conceptual de referencia. Para manifestar determinadas habilidades sociales es imprescindible *saber y poder hacerlo*, lo cual precisa de disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias; pero, además, es necesario *querer hacerlo*, tener la disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos y afectivo-emocionales en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

Como hemos dicho en ocasiones anteriores, para que el niño/a o joven muestre las habilidades sociales adecuadas no es suficiente con que disponga de esas habilidades en su repertorio conductual y conozca el comportamiento social adecuado sino que también es necesario que disponga de expectativas de autoeficacia que motiven su actuación.

Aun a riesgo de simplificar en exceso la realidad, partimos de la concepción de que el comportamiento de relación social está en función tanto de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas cognitivas como de la disposición, intención y motivación.

Así, en las ocasiones en las que el niño o niña es capaz de autorregular su comportamiento se siente agente activo del mismo, está automotivado y utiliza las estrategias que le permiten lograr los resultados sociales deseados; es decir, sabe dirigir sus pensamientos, afectos y acciones hacia las metas que se propone.

Veamos a continuación la significación de los diferentes componentes que constituyen estos procesos internos autorregulatorios a los que estamos haciendo referencia.

**Activación y dirección del comportamiento**  
**Componentes de valor** (*Preferencias y valores subjetivos*)

- ¿Qué es lo que la persona quiere, necesita y valora? ¿Por qué se comporta como lo hace?
- El rol de las metas y el valor dado a la situación interpersonal en la activación y dirección del comportamiento de relación social
  - Valor intrínseco o interés intrínseco de la situación
  - Percepciones de la importancia de la situación

Quienes han de intervenir con niños/as y jóvenes en relación con sus habilidades sociales se enfrentan con la necesidad de conocer las metas que son importantes para ellos en el contexto de la actividad escolar y familiar, y de qué modo influyen en su manera de pensar y actuar, ya que si estas metas son adecuadas, influirán positivamente en el comportamiento interpersonal presente y futuro. Por otra parte, cuando estas metas no son adecuadas, el profesional y los padres se enfrentan con la necesidad de determinar por qué la persona afronta la actividad social como lo hace, pues su tarea principal es ayudarla a conocerse, de modo que pueda modificar sus metas y sus pautas de actuación si es necesario. Pero, además, de preguntarnos si los motivos y metas son los adecuados nos preguntaremos también qué puede hacerse para modificarlos cuando sea necesario.

En el ámbito de la psicopedagogía es importante reconocer las condiciones de la disposición para relacionarse con los demás que, como es el caso de este alumnado, no siempre se dan. La tarea del profesorado y de los padres consiste en estimular dicha actuación humana sobre determinadas direcciones (orientadas hacia los valores). La pregunta sobre el porqué del comportamiento se plantea conjuntamente con la pregunta sobre el objetivo del comportamiento. El educador/a debe saber si puede influenciar y desarrollar disposiciones comportamentales, hasta dónde y con qué medios.

Los componentes de valor incluyen las metas del niño/a o joven y sus creencias sobre el valor, la importancia, interés y utilidad de la tarea o la situación interpersonal. Hace referencia a las razones por las cuales lleva a cabo determinado comportamiento de relación social. Para estudiar los componentes de valor hemos de preguntarnos, básicamente:

- ¿Por qué inicia y persiste en determinados comportamientos de relación social y por qué desiste o evita otros?
- ¿Por qué determinados motivos crean tendencias de aproximación y otros crean tendencias de evitación?

Así, las metas se convierten en entramados de factores personales y sociales, de capacidades y concepciones de valores que otorgan al comportamiento del caso su significación. Consideramos que las metas se desarrollan en la interacción social dentro del sistema de referencia de la persona y constituyen sistemas parciales de tipo afectivo y cognitivo. Un motivo, una meta se manifiesta distintamente de persona a persona de manera que si queremos comprender la significación de una acción no hay que mencionar sólo los motivos, sino que también hay que determinar su campo psíquico y su importancia personal.

En este aspecto, el estudio del caso nos permite *conocer qué metas son las que, preferentemente, activan y dirigen el comportamiento de relación social.*

Debido al importante papel que tienen las metas como guía de la actividad humana, nos interesa conocer y valorar las metas que persigue para comprender con más profundidad los diversos intereses y necesidades que pueden ayudar a la hora de diseñar actividades y ambientes instructivos que sean significativos y personalmente relevantes. Será interesante que tome conciencia de sus metas de manera que, en la medida de lo posible, sea capaz de saber por qué actúa como actúa o reacciona como reacciona.

También será interesante *detectar la interrelación existente entre determinadas variables situacionales y las tendencias de aproximación/evitación a unas metas u otras en situaciones interpersonales.* Referir las metas que activan y dirigen el comportamiento social perderían su sentido si las apuntáramos independientemente de las variables situacionales que las acompañan, especialmente los agentes sociales implicados en la interacción, el contexto de interacción y el tipo de actividad.

Tal y como expusimos anteriormente, las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas (especificidad situacional), de manera que la efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. El comportamiento interpersonal puede ser o no hábil en función de distintas situaciones, de los agentes sociales implicados, del tipo de actividad, del contexto de interacción, de las normas sociales, etc.

Esta especificidad situacional presupone la capacidad de la persona para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades y las exigencias del ambiente sugiriéndole que posea un repertorio amplio de conductas que sean suficientemente flexibles y versátiles.

De la misma manera, las habilidades sociales son comportamientos sumamente flexibles, que deben modularse para ajustarse con

precisión al contexto y al comportamiento de los agentes sociales implicados dentro de una secuencia como, por ejemplo, la habilidad para respetar turnos en diversas conductas interpersonales, la capacidad para captar la intención o sentimientos del interlocutor o los efectos de la propia conducta sobre el interlocutor, reconduciendo la situación adecuadamente hacia el objetivo propuesto. Por la misma esencia que caracteriza la conducta interpersonal, tiene lugar en una secuencia determinada y se realiza de un modo integrado.

Destacamos cuatro tipos de metas (basadas y adaptadas de la clasificación que propone Alonso, 1991; y Alonso y Montero, 1992) que determinan la manera de afrontar las situaciones sociales.

### Metas que orientan las relaciones interpersonales (adaptado de Alonso (1991) y Alonso y Montero (1992))

<i><b>METAS QUE ORIENTAN LAS RELACIONES INTERPERSONALES</b></i>	
<i><b>(a) Metas relacionadas con la situación interpersonal</b></i>	
a.1. <i>Motivación intrínseca:</i>	experimentarse absorbido por la naturaleza de la situación.
a.2. <i>Motivación de control:</i>	actuar con autonomía.
a.3. <i>Motivación de competencia:</i>	incrementar la propia competencia.
<i><b>a.1. Motivación intrínseca:</b></i>	
Determina el comportamiento social en base al interés que la persona tiene por la actividad, la situación interpersonal en sí misma, se siente a gusto, disfruta y el fin o el objetivo de la relación está básicamente en sí misma. Existen cuatro elementos importantes que contribuyen al disfrute de las tareas:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– se pueden completar;</li> <li>– ofrecen metas claras a conseguir;</li> <li>– se proporciona retroalimentación inmediata acerca de como uno la está haciendo;</li> <li>– ofrecen un reto óptimo donde la persona pone a prueba sus capacidades.</li> </ul>	
<i><b>a.2 Motivación de control</b></i>	
Preferencia por aquellas actividades sociales, situaciones interpersonales en las que la persona puede actuar con cierta autonomía y no obligada. Es una meta relacionada con la libertad de elección. La experiencia emocional que produce la percepción de este hecho es gratificante, así como es aversiva la que produce el hecho de hacer algo obligado.	
<i><b>a.3. Motivación de competencia</b></i>	
La actividad social trata de incrementar la propia competencia.	



**(b) Metas relacionadas con la autovaloración (con el "yo")**

- b.1. *Motivación de logro*: Experimentar el orgullo que sigue al éxito.  
b.2. *Miedo al fracaso*: Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

Son metas estrechamente vinculadas al autoconcepto y la autoestima. Engloba el deseo de experimentar la propia valía ante sí misma y ante los demás y de evitar el fracaso porque supone una evaluación negativa de la propia competencia. A veces el niño o niña ha de relacionarse de manera que alcance un nivel de calidad preestablecido socialmente, nivel que con frecuencia corresponde al alcanzado por los iguales. Esta situación hace que pueda buscar una de estas dos metas:

**b.1. Motivación de logro**

Provoca ciertos comportamientos con deseos de alcanzar el éxito y experimentar experiencias positivas de orgullo y satisfacción, recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia actual. Equivale a experimentar el orgullo que sigue al éxito, tanto en situaciones competitivas como no competitivas.

**b.2. Miedo al fracaso**

Determinados comportamientos tratan de evitar experiencias negativas asociadas al fracaso, en parte por su historia personal y por las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y sobre el autoconcepto. Equivale a evitar la vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

**(c) Metas relacionadas con la valoración social**

- c.1. Experimentar la *aprobación de los padres, profesorado u otros adultos* y evitar su rechazo  
c.2. Experimentar la *aprobación de los propios compañeros* y evitar su rechazo.

Esta meta tiene que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas (padres, profesorado e iguales, prioritariamente) ante el propio comportamiento. Se pretende conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado del comportamiento social.

c.1. *La experiencia de aprobación de los padres, profesorado u otros adultos* y la evitación de la respuesta opuesta de rechazo

c.2. *La experiencia de aprobación de los propios compañeros* y la evitación de la respuesta opuesta de rechazo

La consecución de estas metas puede ser un instigador importante de la motivación por conseguir un nivel aceptable de relación social. Si bien cuando es la única fuente de motivación, éstos adquieren valor instrumental.

Según dicen los filósofos (Cfr. Ricoeur, 1981)<sup>2</sup> la acción es telológica, se dirige siempre a un fin. Y la motivación es la que nos impulsa a actuar para conseguir ese fin, nuestras metas. Pero para ello es preciso que veamos el objetivo como algo asequible y alcanzable: luchamos y nos esforzamos en la medida en que tenemos esperanzas de conseguir lo que deseamos. La confianza en nosotros mismos determina nuestras esperanzas, y éstas determinan nuestro esfuerzo. Sin esperanza, sin expectativas, no existen razones para esforzarse ni para persistir en los intentos; no hay motivación.

2. Ricoeur, P. (1981): *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.

La mayor parte del comportamiento de las personas está regulado por las previsiones. Podemos predecir las consecuencias más probables de nuestras acciones futuras, nos ponemos metas a nosotros mismos y planificamos cursos de acción para ocasiones futuras previstas. Por medio de la previsión, las personas se motivan y dirigen sus actos de manera anticipada. Al reducir el efecto producido por las influencias inmediatas, la previsión puede dar lugar a una conducta aun cuando las condiciones presentes no sean especialmente idóneas para ello.

Los acontecimientos futuros previstos se convierten temporalmente en antecedentes de las acciones. Las imágenes de los acontecimientos futuros deseables tienden a favorecer aquella conducta que tiene más probabilidad de conseguir que se convierta en realidad. Al representar simbólicamente los resultados deseados, la persona puede convertir las consecuencias futuras en motivadores y reguladores actuales de la conducta previsor.

Los *componentes de expectativas* incluyen las creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de enfrentar con éxito una determinada situación, en este caso interpersonal; las creencias sobre si se cree capaz de resolver esa situación y de que también es responsable de ese proceso (*percepciones de control y de competencia*).

El determinante crítico no es la realidad objetiva sino la realidad percibida. En aquellas ocasiones en que la persona experimenta dificultades sociales es más probable que se den expectativas distorsionadas sobre los efectos de su propia conducta; por ejemplo, una tendencia a esperar resultados negativos, un sentimiento generalizado de encontrarse indefenso y "fuera de control", la consideración de que el comportamiento es socialmente inapropiado, etc., que provoca que las respuestas habilidosas sean inhibidas o no aprendidas.

Uno de los aspectos que compartimos con Bandura (1986) que más influye en la vida cotidiana de las personas es la opinión que éstas tengan de su *eficacia personal* (*pensamiento autorreferentes*). Así, el modelo de análisis de los procesos internos que motivan el comportamiento social que presentamos presta una especial atención al papel que desempeñan cierto tipo de creencias o cogniciones que quedan recogidas en el componente de expectativas al que hemos hecho referencia.

Los estudios consultados<sup>3</sup> indican que las percepciones de competencia/eficacia, las expectativas de éxito o fracaso están íntimamente relacionadas tanto con las orientaciones de las metas que adoptan las personas como con el nivel de motivación. Por ejemplo, los estudiantes que se sienten competentes frente a los que no, tienen más altas

3. Los estudios consultados en relación con la incidencia de los procesos internos en la activación y dirección del comportamiento se reducen básicamente a estudios sobre rendimiento escolar.

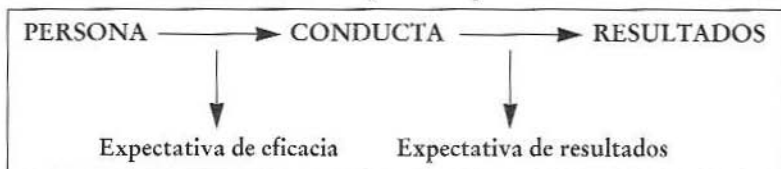
expectativas de éxito, persisten más en las tareas, experimentan mayor motivación intrínseca y capacidad de automotivarse y rinden mejor (Núñez y González Pineda, 1994).

La *Teoría de la autoeficacia percibida* ("Self-efficacy") de Bandura (1977, 1982) que es un complemento oportuno y necesario de la teoría de Seligman (1975) sobre la indefensión aprendida, distingue entre:

- *expectativas de eficacia*; y
- *expectativas de resultado*

Bandura (1982:102) representa la diferencia entre ambas clases de expectativas con este esquema:

El autor está de acuerdo con las diversas tradiciones teóricas de la motivación de rendimiento en que las *expectativas de resultado* –las



creencias de que ciertos cursos de acción o comportamientos conducirán a la meta deseada– y las *expectativas de éxito o fracaso* –las creencias acerca de la probabilidad de éxito o fracaso en una determinada tarea– son componentes cognitivos importantes de la motivación; pero, según él, no son suficientes para comprender el fenómeno motivacional. Es necesario, además, tener en cuenta las *expectativas de autoeficacia* de la persona –las creencias que la persona tiene acerca de sus capacidades para lograr ciertas metas o resultados.

La creencia de que un curso de acción producirá ciertos resultados (el conocimiento de medios/fines o expectativas de resultado) no influirá en el comportamiento de una persona si ésta mantiene serias dudas acerca de su capacidad o de sus posibilidades de realizar las actividades que se requieren para alcanzar la meta (expectativas de autoeficacia). Estas creencias afectarán a sus expectativas de éxito, que serán bajas, y a su implicación en la tarea.

Así pues, la mayor parte del comportamiento está regulado por las previsiones de manera que el niño/a o joven también puede predecir las consecuencias más probables de sus acciones futuras, se pone metas a sí mismo y planifica cursos de acción para ocasiones futuras previstas. Por medio de la previsión se motiva y dirige sus actos de manera anticipada.

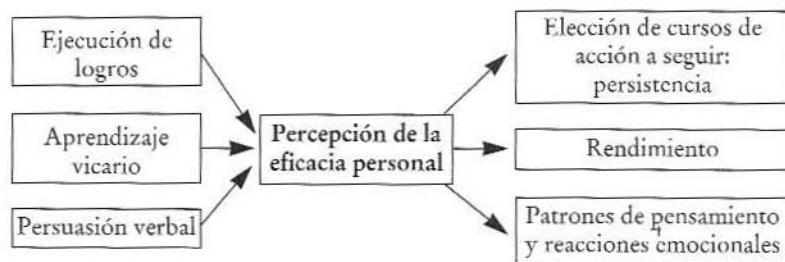
### \* *Determinantes de las expectativas de autoeficacia*

Las expectativas de autoeficacia resaltan la confianza de la persona en ella misma para efectuar determinada acción. Generalmente, cuando las personas esperan poder realizar un comportamiento adecuadamente también están dispuestas a participar en las actividades que implican tales comportamientos, a desplegar los esfuerzos necesarios para cumplir con los retos que se presentan y a persistir si se presentan obstáculos. Cuando las personas esperan no poder realizar una conducta de manera exitosa no están dispuestas a participar en las actividades que requieren tales comportamientos, se esfuerzan menos, se conforman con resultados mediocres antes de acabar y se rinden si se presentan obstáculos (Bandura, 1986).

Las percepciones de autoeficacia en relación con las metas del comportamiento de relación social son analizadas a través de:

- la elección del curso de acción a seguir;
- el rendimiento en la situación interpersonal; y
- los patrones de pensamiento y reacciones emocionales

Dada la importancia que tienen las expectativas de eficacia en la iniciación, persistencia y regulación del comportamiento social sería útil tener en cuenta los antecedentes de los cuales surgen dichas expectativas de eficacia:



Las creencias sobre las capacidades de relación social funcionan como un conjunto de determinantes próximos de su comportamiento, de sus patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante las situaciones difíciles, especialmente la resolución de problemas interpersonales. Por tanto, las creencias sobre sí misma influyen de diferente manera en su funcionamiento psicosocial.

### \* *Determinantes de las expectativas de resultado*

Las expectativas de resultado hacen referencia a las consecuencias o resultados del comportamiento de relación social y resaltan la confianza de que de esa acción surtan los resultados que se desean. Indica la estimación de la persona sobre las posibilidades de que el comportamiento lleve a los resultados o consecuencias esperadas. Los factores que determinan las expectativas de resultado son:

1. *La retroalimentación del resultado.* Cualquier experiencia de fracaso o de éxito tras la realización de una tarea es de suma importancia a la hora de adquirir y cambiar una expectativa de resultado. Mientras las personas realizan una tarea tienen la capacidad de evaluar si su actividad produce resultados exitosos o si fracasa. El éxito inicial produce un sesgo hacia una mayor probabilidad de éxito en las expectativas de resultado siguientes mientras que el fracaso inicial produce un sesgo hacia una menor probabilidad de éxito.

2. *La dificultad de la tarea.* Además del *feedback* de rendimiento, las expectativas de resultado también están determinadas por las percepciones de la dificultad de la tarea. Las evaluaciones sobre la dificultad de la tarea dependen de las características específicas y destacadas de la tarea. Por lo general, las características difíciles de las tareas llevan a expectativas de éxito bajas mientras que las características fáciles de las tareas llevan a expectativas de éxito altas.

3. *Información derivada de la comparación social.* La persona que realiza una actividad casi siempre es consciente de que existe una norma grupal de lo que constituye el éxito o el fracaso en esa actividad. Si el actor es consciente de los resultados que han tenido otros en el pasado, entonces su expectativa de resultado se basará parcialmente en este tipo de comparación social.

4. *Factores de personalidad.* Una de las diferencias individuales que predisponen a las personas a sobreestimar sus posibilidades de éxito antes de realizar una tarea es la necesidad de logro (Weiner, 1974). Las personas con alta necesidad de logro suelen tener expectativas de resultado excesivamente optimistas. Por otra parte, las expectativas de resultados de las personas con baja necesidad de logro suelen ser pesimistas en el sentido de que subestiman las posibilidades de éxito.

Características del personales y del desarrollo
- Edad y sexo
- <i>Desarrollo motor</i>
- <i>Desarrollo lingüístico</i>
- <i>Desarrollo socio-afectivo (Estrategias de control del afecto y de la motivación)</i> - Reacción emocional ante la situación
- <i>Desarrollo cognitivo (Procesamiento activo de la información)</i> - Recepción y discriminación sensorial - procesos atencionales - Percepción e interpretación de situaciones interpersonales - Capacidad de resolución de situaciones interpersonales: - Búsqueda y elaboración de soluciones eficaces - Toma de decisiones, anticipar consecuencias - Ejecución resolutoria de situaciones interpersonales: - Implementación y verificación de soluciones. Puesta en práctica de la solución, autoevaluación.

Todos, desde la infancia, aprendemos estrategias para aprender a relacionarnos, resolver conflictos interpersonales, etc. Las aprendemos por experiencia propia, observando el comportamiento de otros o a través de la persuasión verbal de otras personas. Lo que no siempre ocurre es que las habilidades sociales que utilizamos sean eficaces para lograr lo que deseamos.

Los acontecimientos del entorno inciden en los sentidos humanos, aportando vivencias sensoriales que son procesadas por el sistema nervioso central. La información sensorial es atendida, transformada, organizada, elaborada y tenida en cuenta mientras se recupera de la memoria la información que facilita el flujo del procesamiento de información. Según el significado que le damos a este procesamiento de la información nos creamos expectativas, metas y hacemos planes.

Como ya hemos señalado, nuestras metas y expectativas son agentes activos que dan lugar a los fenómenos motivacionales porque dirigen nuestra atención y nuestro comportamiento hacia una secuencia de acción en particular. Una vez realizada la acción/comportamiento se producen las consecuencias (por ejemplo: éxito, fracaso, mejora) a las que se atiende, se evalúan y se explican. Esta actividad cognitiva provocada por las consecuencias de la acción se une al flujo del procesamiento de la información en lo que constituiría la regulación cognitiva constante del comportamiento.

La persona es el producto de fuentes autogeneradas y fuentes externas de influencias. La mayoría de influencias externas afectan al comportamiento mediante procesos cognitivos y afectivo-emocionales in-

termediarios. Estos factores determinan, en parte, los acontecimientos del entorno que serán observados por la persona, el significado que les confiere, etc. Manipulando simbólicamente la información que se deriva de las experiencias personales y vicarias, la persona puede comprender los acontecimientos y generar nuevos conocimientos acerca de ellos

Kuhl (1987) señala que entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de los comportamientos necesarios para lograrla median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con el control de tales comportamientos, que pueden facilitar o impedir su ejecución:

- (a) la importancia de la atención del sujeto, atención que tras el fracaso puede centrarse de forma selectiva en la información relacionada con las acciones necesarias para conseguir la meta o en la experiencia negativa que supone el fracaso;
- (b) el conocimiento que el sujeto tiene sobre la efectividad potencial de diferentes formas de actuación aplicables para conseguir el objetivo; y
- (c) el conocimiento relativo a la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema de relación social (metaconocimiento).

Si la persona no sabe que, ante un fracaso, es mejor preguntarse «¿Cómo puedo resolverlo?» y buscar la información adecuada en vez de centrarse en el estado creado por la experiencia de fracaso; o si, aun sabiéndolo, no conoce de qué manera comportarse (qué preguntas hacerse, qué información buscar, dónde, etc.), o si no sabe cómo o cuándo aplicar las distintas estrategias que conoce para resolver el problema, entonces su atención se centrará en la experiencia de fracaso en lugar de orientar su comportamiento cognitivo a las acciones que le llevarían a la solución.

Así pues, los componentes de autorregulación son, pues, un conjunto de factores sin cuya consideración es imposible entender el comportamiento de relación social y la construcción de significados que se lleva a cabo en situaciones interpersonales. Así como también debemos reconocer la *innegable influencia del contexto escolar, familiar y comunitario* como elementos que pueden contribuir a favorecer o entorpecer las condiciones en que se manifiestan las habilidades sociales.

Afortunadamente, existen suficientes estudios sobre los antecedentes y las condiciones que rigen los procesos internos, y puesto que éstos no son fácilmente observables, los indicadores de referencia que podemos inferir a partir de la observación de la conducta manifiesta, son los siguientes (retomados de Atkinson y Birch, 1970, 1978; y Bolles, 1975):

## INFERENCIA DE LOS PROCESOS INTERNOS QUE DIRIGEN EL COMPORTAMIENTO DE RELACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL COMPORTAMIENTO MANIFIESTO

### 1. Elección o preferencia del curso de acción a seguir

En su vida diaria, la persona está obligada constantemente a tomar decisiones sobre el curso de acción a seguir y la duración de sus actos con tal de conseguir sus propósitos. Por eso nos hemos detenido a observar lo que la persona elige hacer cuando tiene otras alternativas de acción, lo cual permite hacer inferencias acerca de su motivación.

Este factor va muy ligado a la dirección de la atención y la actividad que propone Strieck (1988): «La elección de una acción dentro de un conjunto de posibilidades es un primer indicador de la motivación».

Este indicador nos permite conocer:

- *en cuanto a iniciación de la interacción por iniciativa propia*: los agentes sociales por los que muestra preferencia significativa para iniciar una interacción ligado al contenido de las metas, intenciones que activan esta iniciación de la interacción en determinados contextos;
- *en cuanto a iniciación de la interacción por iniciativa del agente social implicado*: la reacciones de aproximación y evitación ante la iniciativa de la interacción de los agentes sociales ligado al contenido de la interacción en los diferentes contextos;
- *en cuanto al mantenimiento y finalización de la interacción*: la elección o preferencia por persistir en mayor o menor grado en el mantenimiento de la interacción que le permitirá el logro de su meta.

### 2. Probabilidad de respuestas

Se refiere a las ocasiones en las que se produce una respuesta de elección o preferencia por un determinado curso de acción en proporción al número de oportunidades de que se dé la respuesta.

### 3. Persistencia

La persistencia es el nivel de mantenimiento de la interacción con el objetivo de conseguir el propósito que activó el comportamiento.

- *Persistencia alta*: La persona mantiene la interacción hasta conseguir la meta o el propósito que activa el comportamiento o hasta solucionar una determinada situación interpersonal.
- *Persistencia media*: Insiste e intenta el logro de su propósito o la solución de la situación interpersonal pero no lo suficiente. La interacción finaliza sin conseguir la meta.
- *Persistencia baja*: Se muestra pasiva, no insiste en el logro de su propósito ni intenta solucionar la situación interpersonal en que se halla.

La falta de esfuerzo y persistencia puede denotar que no se valora o no se tiene interés en la tarea o bien que se desconfía de las propias posibilidades para alcanzar una meta dada.



*Nota: No valoramos el intervalo de tiempo entre el comienzo de una respuesta y su cese como indicador de persistencia dado que existen situaciones de corta duración en las que la persistencia es muy alta (por ejemplo, conseguir el elogio o la aprobación del adulto al enseñar su trabajo); y existen situaciones de larga duración temporal en las que la persistencia puede ser muy baja (por ejemplo, ante la demanda de la educadora para que cumpla con una norma social u obediencia una consigna determinada).*

#### **4. La in/adecuación del comportamiento de relación social** (el "rendimiento social")

Generalmente, la perseverancia tiene como resultado la mejora en el rendimiento. Dado que tanto los conocimientos como las competencias sociales se consiguen a base de esfuerzo continuado y de práctica, la percepción de autoineficacia que hace que la persona se rinda con facilidad ante las dificultades resultará limitante de sus capacidades.

Con la medición de la *adecuación* de un comportamiento interpersonal estamos haciendo referencia a su apropiación social o bien a su grado de funcionalidad; es decir, hasta qué punto un comportamiento o actuación consigue los objetivos propuestos. En ocasiones dicha adecuación depende tanto de dimensiones temporales (por ejemplo, tiempo empleado en responder a una pregunta que se le formula) como cualitativas (por ejemplo, contestar convenientemente a esa pregunta).

La *valoración de lo que es adecuado o no* debe tener en cuenta: la clase de comportamiento o habilidad objetivo, las comparaciones entre los iguales, las características del contexto social de referencia y la opinión de personas allegadas (padres y profesorado).

#### **5. Patrones de pensamiento y reacciones emocionales** (expresión facial y corporal)

Estas expresiones comunican aspectos emocionales del comportamiento. Para ello hemos analizado detenidamente las habilidades básicas de interacción social y las habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones.

Además, la opinión sobre las propias capacidades también influye en sus patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales desarrolladas durante las interacciones reales y anticipadas con el entorno.

Cuando la persona se considera ineficaz en el afrontamiento de las demandas del entorno exagera la magnitud de sus deficiencias y de las dificultades potenciales del medio.

#### **6. Logro de ejecución**

El logro de ejecución está relacionado con las consecuencias de su comportamiento en relación al propósito o meta que activa y dirige dicho comportamiento:

- *Logro de ejecución positivo:* Cuando el comportamiento de relación social de la persona le permite conseguir las metas que lo activaron.
- *Logro de ejecución negativo:* Cuando el comportamiento de relación social de la persona NO le permite conseguir las metas que lo activaron.

Deseamos hacer una llamada de atención sobre los mecanismos sutiles y complejos que operan alrededor de las variables personales y ambientales. Lo más insospechado, lo que puede no llamarnos la atención como profesionales de la educación, aquello que parece intrascendente, cualquier comportamiento o circunstancia puede condicionar ese aprendizaje social que deseamos potenciar, juntamente con los aprendizajes académicos, y el desarrollo y adquisición de nuevas y más complejas habilidades sociales. No descubrimos nada nuevo, pero tenemos la impresión de que este hecho puede olvidarse al hacer realidad el acto de educar.

## PARTE II

### EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

#### 6. Características de la evaluación de las habilidades sociales

Previamente a detallar paso a paso el proceso a seguir para llevar a cabo la evaluación de las habilidades sociales queremos enumerar las características más importantes de la evaluación conductual, extrapolables al comportamiento de relación social, basándonos en las aportaciones de Fernández-Ballesteros, R. (1994):

1. *La evaluación de las habilidades sociales se basa de un modelo evaluativo dirigido al cambio en cuya base está el supuesto de modificabilidad del comportamiento humano.* La descripción, clasificación, selección, orientación y cambio de las habilidades sociales son las grandes demandas que se suele plantear el evaluador/a. La evaluación conductual va encaminada a la producción de un cambio positivo en una serie de comportamientos de relación social que resultan problemáticos en una persona.
2. *Énfasis en la determinación ambiental del comportamiento.* Partir de un enfoque conductual supone considerar que el comportamiento normal y anormal puede ser funcionalmente explicado en gran medida a través de ciertas condiciones ambientales (*factores exógenos*) y que puede ser aprendido, “des-aprendido” o “re-aprendido” mediante manipulaciones ambientales. Eso no resta importancia a los factores biológicos (*factores endógenos*) como parte determinante del comportamiento.

«La evaluación conductual, sin dejar de lado variables biológicas explicativas, parte del supuesto de que el comportamiento objeto de estudio puede ser explicado funcionalmente bien por condiciones ambientales actuales que controlan o mantienen dichas conductas, o bien por variables personales que se han ido constituyendo debido a condiciones ambientales pasadas que, en interacción con el organismo, han ido conformando la personalidad de la persona.»

(Fernández-Ballesteros, R., 1994:89)

3. *La aceptación de la multicausalidad o multivariabilidad del comportamiento.* Desde el modelo conductual se postula que un determinado problema de conducta puede ser funcionalmente explicado a través de diferentes variables en función de la historia de aprendizaje de la persona, de sus condiciones ambientales y biológicas actuales y de sus interacciones. Por ello, resulta necesaria una evaluación específica para cada persona para establecer las potenciales variables relevantes para ese caso.
4. *La necesidad de mantener un enfoque idiográfico en el establecimiento de los comportamientos problema.* La evaluación conductual se ha caracterizado desde sus inicios por su carácter idiográfico, enfoque en el que la persona es evaluada individual y específicamente.
5. *Regulación de los niveles de inferencia o niveles de interpretación utilizados de los eventos observados.* El evaluador/a examina comportamientos de relación social, bien observables directamente bien expresados verbalmente por la persona. Esas respuestas suponen una muestra de lo que ocurre en esas mismas circunstancias en momentos diferentes.
6. *El triple sistema de respuesta como base de la definición operativa del problema de conducta.* El triple sistema de respuesta se operativiza en respuestas o comportamientos motores, cognitivos y fisiológicos. Desde nuestra área de trabajo centrada en la evaluación de las habilidades sociales en la infancia nos remitiremos a la siguientes modalidades de respuesta: *motoras, cognitivas y afectivo-emocionales.*
7. *La utilización de múltiples fuentes de datos y métodos en la recogida de información.* La evaluación conductual utiliza diferentes vías metodológicas para recoger información relevante relacionada con la conducta objetivo y a través de diferentes fuentes de información.

Nuestra pretensión, al igual que propone Monjas, M.I. (1994) reside en que la evaluación de las habilidades sociales sea:

- *individualizada*, lo que supone evaluar a partir de la situación inicial de cada alumnado. El profesorado establecerá criterios de la ejecución individual para cada niño/a o joven teniendo en cuenta y considerando su nivel evolutivo, factores culturales, necesidades y características;
- *interactiva y contextual*, lo que implica no sólo evaluar la conducta del alumnado sino el contexto de la interacción, las personas que intervienen y las situaciones interpersonales relevantes; e
- *informativa*, que pretende detectar necesidades del alumnado para proporcionar la ayuda psicopedagógica más adecuada.

## 7. El proceso de evaluación de las habilidades sociales paso a paso

Tras el proceso de reflexión teórica viene el momento de planificar las actuaciones a través de la toma de decisiones de una serie de aspectos que van a delimitar el proceso de intervención. En la figura que sigue, presentamos el proceso de evaluación de las habilidades sociales, contemplando cada uno de los pasos a seguir (Paula, I., 1999):

⇒ **PLANIFICAR LA EVALUACIÓN**

Objetivo: concretar el tipo de información necesaria y relevante

→ **QUÉ EVALUAMOS**

- Identificación de las habilidades sociales objeto de estudio
- Determinación de las variables situacionales
- Determinación de los procesos internos de autorregulación

→ **POR QUÉ Y PARA QUÉ EVALUAMOS**

- Cuestiones y propósitos de la evaluación

→ **CUÁNDO Y DÓNDE EVALUAMOS**

- Momento en que llevamos a cabo la evaluación
- Contexto en el que se lleva a cabo la evaluación
- Situaciones en las que debe producirse la evaluación

→ **ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE EVALUACIÓN**

- Adecuación e inadecuación del comportamiento
- A quién evaluamos: características de la persona sujeto de estudio
- Características de la familia y de la escuela

→ **MODELO DE EVALUACIÓN QUE VAMOS A ADOPTAR**

**CONCRETAR LA INFORMACIÓN**

⇒ **ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN**

Objetivo: Obtener la información de interés

→ **SELECCIÓN Y/O ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

- Posibles fuentes de información
- Selección y descripción de las técnicas de recogida de información

→ **APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

**RECOGER LA INFORMACIÓN**

⇒ **INFORMAR DE LA EVALUACIÓN**

Objetivo: Interpretar y valorar la información

→ **FORMULAR JUICIOS DE ACUERDO CON LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS**

→ **ELABORACIÓN DEL INFORME**

**TOMA DE DECISIONES:  
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES**

## 7.1. Planificación de la evaluación

En cuanto a la *planificación de la actuación*, la mayor parte de los aspectos contemplados han sido tratados previamente a este apartado, como, por ejemplo, la identificación de las habilidades sociales objeto de estudio o la determinación de los procesos internos de autorregulación. Sin embargo, quisiéramos matizar algún aspecto más relativo a la planificación de la actuación.

### 7.1.1. Qué evaluamos, por qué y para qué evaluamos

En cuanto a la *determinación de las variables situacionales*, relativas al *qué evaluamos*, podemos decir que son múltiples las posibles combinaciones de variables situacionales. Dado que dicha evaluación suele darse, básicamente en contextos educativos, proponemos una posible sistematización de estas variables situacionales. La categorización que presentamos surgió de una investigación sobre la evaluación de las habilidades sociales en alumnado con síndrome de Down integrado en escuelas ordinarias (Paula, I., 1999). Evidentemente, será necesario introducir matizaciones en función de cada contexto y especificidad situacional. Nuestro sistema de categorías (y posterior codificación), que después fue procesado a través del programa informático de análisis de datos cualitativos NUDIST, resultó de la siguiente manera:

VARIABLES SITUACIONALES						
1						
CONTEXTO DE INTERACCIÓN	Patio	Jardín	Aula	Contexto familiar		
11	111	112	113	114		
AGENTE SOCIAL IMPLICADO	Con un niño/a	Con más de un niño/a	Profesora-tutora	Educadora	Padres	Otras personas adultas
12	121	122	123	124	125	126
TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad estructurada, dirigida		Actividad no estructurada, no dirigida, de juego libre			
13	131		132			
CATEGORÍAS NO INTERACTIVAS	Sin interaccionar, en inactividad		Sin interaccionar, en actividad			
14	141		142			

# CATEGORIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

2

H. BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	Mirada	Sonrisa	Postura corporal	Habla	Escucha	Actitud amistosa y cordial
21	211	212	213	214	215	216

H. DE INICIACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y H. CONVERSACIONALES	Iniciar la interacción por iniciativa propia	Iniciar la interacción por iniciativa del agente social implicado	Mantener la interacción	Terminar la interacción por iniciativa propia	Terminar la interacción por iniciativa del agente social implicado
22	221	222	223	224	225

H. PARA COOPERAR Y COMPARTIR	Pedir y/o aceptar favores	Hacer favores o ayudar	Seguir normas o reglas	Mostrar compañerismo	Ser cortés y amable
23	231	232	233	234	235

H. RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS	Expresar sentimientos y emociones agradables	Expresar sentimientos emociones desagradables	Responder a las emociones y sentimientos agradables	Responder a los sentimientos y emociones desagradables
24	241	242	243	244

H. DE AUTO-AFIRMACIÓN	Expresar sentimientos y emociones agradables	Expresar sentimientos emociones desagradables	Responder a las emociones y sentimientos agradables	Responder a los sentimientos y emociones desagradables
25	251	252	253	254



CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y DEL DESARROLLO				
3				
Desarrollo motor				
31				
Desarrollo lingüístico				
32				
Desarrollo socio-afectivo. Estrategias de control del afecto y de la motivación (Reacción emocional ante la situación interpersonal)				
33				
ESTRATEGIAS COGNITIVAS (Procesamiento activo de la información)	Recepción y discriminación sensorial-Procesos atencionales	Percepción e interpretación de situaciones interpersonales	Capacidad de resolución de situaciones interpersonales	Ejecución resolutiva de situaciones interpersonales
34	341	342	343	344
Autonomía personal y normas sociales				
35				

Este sistema categorial nos suministra la base para:

- realizar un análisis en profundidad de los flujos de conducta manifestados;
- identificar patrones de conducta dentro de las secuencias en curso;
- identificar y construir nuevas unidades de análisis;
- verificar los patrones identificados a través de distintos momentos y situaciones; y
- analizar los datos desde diversas perspectivas complementarias.

En cuanto a *los propósitos de la evaluación, por qué y para qué evaluamos*, Gresham (1988) apunta que la evaluación debe estar orientada a identificar los problemas o dificultades existentes, para posteriormente, planificar los programas de entrenamiento y valorar los efectos del aprendizaje obtenido. Nosotros preferimos hablar de “un estado de la cuestión” que nos posibilite el análisis de necesidades y potenciar la prevención más que la rehabilitación. No partir de las dificultades, deficiencias o carencias sino en las posibilidades y potencialidades de cada persona.

Nos aunamos a los *principales objetivos de la evaluación* propuestos por Monjas, M.I. (1994)

1. *Identificar el alumnado socialmente in/competente o las personas de riesgo.*
2. *Diagnosticar las dificultades e identificar los déficit específicos que imposibilitan el funcionamiento interpersonal satisfactorio del niño/a o joven juntamente con aquellas conductas y habilidades sociales que puedan considerarse recursos positivos en los que poder apoyarse a la hora de hacer la intervención. Es preciso hacer un análisis funcional de las conductas identificadas.*
3. *Identificar los comportamientos específicos que serán también los objetivos de la intervención.* Para ello consideramos relevantes las aportaciones de la observación exploratoria en ambiente natural, la revisión de la literatura, etc. (categorización). La evaluación y la intervención conductual tienen relaciones muy estrechas y son interdependientes.
4. *Evaluar el control de los progresos del tratamiento mientras dura.* Es preciso evaluar y determinar continuamente si los objetivos específicos que se han planteado para la intervención se están consiguiendo o no a fin de rediseñar actuaciones que se muestren poco eficaces.
5. *Evaluar los resultados del tratamiento o los efectos de la intervención.* Para ello es necesario utilizar diseños experimentales precisos para determinar si los cambios obtenidos pueden ser casualmente atribuidos a la intervención. Es necesario utilizar medidas de resultado socialmente válidas.
6. *Evaluar los resultados del seguimiento.* En el seguimiento, el principal objetivo es determinar si los cambios obtenidos al finalizar la intervención se mantienen en el tiempo y si se generalizan o no a otras situaciones distintas al escenario de la intervención.

La meta final del proceso de evaluación es llegar a saber qué ocurre, qué problemas existen, por qué, qué hacer para modificarlo y qué resultados se han obtenido de la intervención y por qué, lo que supone describir, explicar y predecir la conducta interpersonal del niño/a o joven.

#### 7.1.2. Análisis del contexto de evaluación

En cuanto a los *criterios de evaluación referenciales* queremos evidenciar cuándo, a lo largo del proceso evaluativo estamos hablando

de *adecuación o inadecuación del comportamiento de relación social (el rendimiento social)*, dado que la valoración al respecto ha de ser lo más objetiva posible.

Con la medición de la *adecuación de un comportamiento interpersonal* estamos haciendo referencia a su apropiación social o bien a su grado de funcionalidad; es decir, hasta qué punto un comportamiento o actuación consigue los objetivos propuestos. En ocasiones, dicha adecuación depende tanto de dimensiones temporales (por ejemplo, tiempo empleado en responder a una pregunta que se le formula) como cualitativas (por ejemplo, contestar convenientemente a esa pregunta).

La valoración de lo que es adecuado o no debe tener en cuenta:

- la clase de comportamiento o habilidad objetivo,
- las comparaciones entre los iguales,
- las características del contexto social de referencia, y
- la opinión de personas allegadas (padres y profesorado).

En cuanto al *análisis del contexto escolar y familiar* en que se enmarca la/s persona/a a evaluar sugerimos la siguiente estructuración:

#### *(a) Análisis del centro educativo*

El análisis del contexto del centro educativo puede llevarse a cabo a través de diferentes estrategias de recogida de información entre los cuales resultan básicos:

- *La observación exploratoria* durante un período inicial anterior a la observación directa destinada a la evaluación del comportamiento en habilidades sociales de cada persona o grupo y de los agentes sociales implicados.
- *Las entrevistas en profundidad al equipo directivo del centro educativo* centradas alrededor de las siguientes cuestiones clave:
  - ¿Cómo es el centro? ¿qué le identifica?
  - ¿Cómo es el alumnado que se atiende?
  - ¿Cómo son los profesionales que trabajan en el centro?
  - ¿Qué se conoce del entorno que rodea al centro?
- *Las conversaciones espontáneas, no estructuradas y cotidianas mantenidas con diferentes profesionales del centro.*
- *El análisis de la documentación*, en especial el Proyecto Curricular de Centro.

Para un buen análisis del contexto escolar<sup>1</sup> nos interesa recoger información sobre:

- La historia del centro educativo.
- Los rasgos de identidad del centro educativo.
- La línea metodológica.
- La comunicación entre el centro educativo y la familias.
- Papel que juegan las habilidades sociales dentro del Proyecto Educativo de Centro y cómo se trabajan formal e informalmente.

**\*¿CÓMO ES EL CENTRO? ¿QUÉ LE IDENTIFICA?**

- Descripción breve del edificio: si es o no independiente de cualquier otro edificio, espacios de que dispone, servicios que ofrece, espacios libres de recreo, etc.
- Servicios que ofrece el centro: ampliación de horarios, comedor, desayuno, transporte, servicio de vacaciones, etc.
- Proyección social del centro en el barrio: cómo lo considera la gente, para qué acuden a él, qué acciones desarrolla el centro en su entorno, etc.
- Relación que mantiene el centro con las familias del alumnado matriculado en él: qué se les ofrece, qué se les pide, en qué participan, en qué colaboran, etc.
- Cambios importantes sufridos en el centro desde su creación: ¿Ha cambiado de objetivos?, ¿en qué se ha modificado?, etc.
- Descripción breve de los materiales y recursos que posee el centro: mobiliario, materiales didácticos, juguetes, equipamiento industrial, etc.

1. Información adaptada de Fernández (1994).

a.1. Análisis de aula: Identificación del modelo educativo, comunicativo y de relación

- Número y características del alumnado

**\*¿CÓMO SON LOS NIÑOS/AS  
Y JÓVENES QUE SE ATIENDEN?**

- Clase de alumnado que acoge: número, procedencia social, etc.
- ¿Cómo se agrupan?
- Características de las familias: trabajo, economía, vivienda, cultura, preocupaciones en relación con el alumnado, etc.
- Papel de otros miembros de la familia respecto al alumnado: abuelos, tíos, etc.
- Tipo de relación que mantienen las familias normalmente con el alumnado: normal, sobreprotección, descuido, desamparo, recogen sus opiniones, les orientan, les dejan hacer sin limitaciones, etc.
- Papel de los vecinos y amigos en relación con la familia y los niños/as o jóvenes
- Tipos de relaciones que mantienen, normalmente, los chicos/as con los adultos: con los conocidos, con los extraños, etc.
- Cosas que más les atraen e interesan al alumnado del centro: juguetes, objetos, encuentros, etc.
- Juegos y actividades que les cautivan más, ¿qué cosas les gusta explorar, curiosear, experimentar?
- Tipo de información que se da a las familias sobre el alumnado: diaria, trimestral, anual, etc.

- Los profesionales:
  - El profesorado-tutor
  - El educador/a de media pensión
  - El profesorado de educación especial
  - El psicopedagogo/a
  - Otros especialistas, etc.

### ¿CÓMO SON LOS QUE TRABAJAN EN EL CENTRO?

- ¿Cuántas personas trabajan en el centro?
- ¿Cuántas personas atienden directamente a los niños/as y jóvenes?
- ¿Qué formación general poseen las personas que atiende al alumnado? (titulación, especializaciones, cursos de formación, etc.)
- Forma de trabajar: individualmente, en equipo, etc.
- ¿En qué valores, criterios, métodos de trabajo están de acuerdo?
- ¿Cómo plantean lo que trabajar con el alumnado: en solitario, por parejas, en equipo, improvisando, guiándose por lo hecho, etc.?
- ¿Qué líneas de trabajo hay en común?, ¿quién o quiénes deciden estas líneas generales?
- Organización del centro: ¿quién asume las distintas responsabilidades?, ¿se delegan funciones?, ¿cómo se valora el esfuerzo y la dedicación de cada uno?
- ¿Cómo se asignan las tutorías de los grupos de niños/as o jóvenes?: se rota, se permanece siempre en el mismo grupo, se rota parcialmente, etc.
- ¿Se solicita la colaboración de los padres?, ¿para qué?, ¿qué se les pide?
- ¿Cómo es la relación que se mantiene con los padres normalmente?: cordial, participativa, conflictiva, no se mantiene relación, es mínima, sólo saludos y despedidas, etc.
- ¿Existen apoyos para atender a los niños/as y jóvenes en momentos clave?, ¿cómo se utilizan?, ¿para qué?, ¿qué criterios existen para la distribución de tareas?
- ¿Se recogen las sugerencias, las innovaciones, los avances y normas para introducir cambios en los programas?
- ¿Qué sistemas de información existen?: formas de recoger la información externa, de transmitir la información desde el interior del centro; suscripciones, biblioteca, cursos, información de expertos, etc.
- ¿Existe interés en conocer las experiencias de otros centros similares?, ¿qué se hace para ello?, ¿cómo se aprovechan y en qué repercuten estas experiencias?

– Modelos de actuación educativa. Identificación del modelo educativo, comunicativo, de relación de cada uno de ellos:

- \* *Disposición y entrega a la enseñanza.* El profesorado está dispuesto para el alumnado sin escamotearles tiempo ni lugar. El alumnado siente así que sus asuntos y problemas son importantes y merecen la dedicación del profesorado, quien puede fijar un momento más oportuno para atenderlos si no lo tiene en ese momento. El profesorado interesado en el alumnado habla con él y escucha lo que éste tiene que decirle. No sólo en clase sino en cualquier momento.
- \* *Justicia.* El profesorado adopta una serie de normas y procedimientos constantes con referencia a la clase de modo que el alumnado puede saber con claridad lo que se le pide y los tipos de comportamientos aceptables o inaceptables.
- \* *Autocontrol.* Habrá ocasiones en que el profesorado tendrá que hablar con dureza a toda la clase o a algún alumno en particular para recordar las normas de convivencia y de respeto, sin perder la paciencia y el autocontrol. Una postura tranquila y relajada frente a cualquier problema que suceda en clase es una cualidad muy valiosa.
- \* *Paciencia.* Los profesionales se muestran con un talante tranquilo y relajado ante los problemas disruptivos y ante las dificultades de aprendizaje del alumnado.

## a.2. La estructura física del ambiente

Es evidente que un proceso de socialización, de desarrollo de capacidades, implica también los aspectos más externos de simple organización. La concepción del medio físico, material, humano y social como soporte imprescindible para el desarrollo del niño/a o del joven plantea la necesidad de organizar los espacios, tiempos y materiales de manera que permitan desarrollar el Proyecto Educativo que el centro educativo tiene elaborado. El profesorado ha de incidir, transformar y personalizar el espacio donde desarrollar su tarea haciendo de este espacio un lugar donde el niño/a o el joven encuentre el ambiente necesario para el desarrollo.

El medio invita a realizar determinadas acciones y facilita determinadas actitudes. Los niños/as van estructurando su personalidad en un proceso continuo de relación e intercambio, a partir de la variedad de estímulos y experiencias que el medio proporciona. El entorno físico influye en el comportamiento de manera que constatamos cómo determinadas variables de ese entorno provocan situaciones de

cooperación, de agresividad, de competitividad, de concentración o no, de inquietud, etc.

Con tal de analizar el entorno físico que rodea al grupo-clase de interés habría que cuestionarse una serie de aspectos:

### ¿CÓMO ES EL ENTORNO FÍSICO?

- ¿Cómo reacciona el alumnado a la organización del espacio que se le propone?
- ¿Qué relación se establece entre aprender, crecer, divertirse, jugar, disfrutar, trabajar, obedecer?
- ¿Qué es lo que favorece la relación entre el alumnado y el profesorado y entre los iguales?
- ¿Qué sugieren el espacio o los materiales al alumnado?
- ¿Tiene alguna relación con lo que le gusta o le interesa?
- ¿Los desechos del alumnado, cualquiera de sus necesidades o intereses tienen cabida en la organización propuesta?
- ¿Qué juegos permiten las relaciones y qué tipo de relaciones se favorecen?

#### a.3. Organización del tiempo, del trabajo, y el clima y ambiente de aprendizaje en el aula

La organización de la actividad educativa, los espacios en que se realiza y el tiempo y el momento en que se sitúa permiten la rentabilidad de todos los recursos. Objetivos bien definidos, organización de personas y espacios, establecimiento de funciones, reparto de responsabilidades y un clima de diálogo facilitan la implicación de todos en una misma empresa: la educativa.

La *organización del tiempo* también responde a una intencionalidad pedagógica y a una determinada manera de entender el desarrollo del alumnado. El tiempo es un elemento clave en la construcción de la personalidad y, por tanto, es un medio idóneo para lograr el gran objetivo educativo: que el alumnado “se construya”, se desarrolle plenamente desde su individualidad y sus peculiaridades. En estos primeros años de su vida, los niños/as pasan gradualmente de la acción al pensamiento lógico, de la dependencia casi total a un alto nivel de autonomía, del egocentrismo a una progresiva apertura, del aislamiento a la sociabilidad.

Cuando se observa al alumnado en la clase o el patio, se aprecia que cada uno tiene “su tiempo”, su ritmo particular de estructuración emocional, cognitiva y social, y el respeto de ese “tiempo” es funda-



mental para que se sienta único, individual, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar.

*(b) Análisis de la familia y del entorno social y comunitario*

El análisis del contexto familiar pretende ser algo más amplio que la aplicación de determinados instrumentos: el análisis de la influencia del ambiente en el comportamiento de relación social del alumnado. Una posible guía de entrevista a realizar con los padres es la siguiente:

**GUÍA DE LA ENTREVISTA REALIZADA CON LOS PADRES  
PARA EL ANÁLISIS DE LA FAMILIA**

**Datos del núcleo familiar**

- Componentes de la unidad familiar.
- Fecha de nacimiento del padre y de la madre.
- Profesión del padre y de la madre.
- Formación, estudios realizados del padre y de la madre.
- Economía familiar: nivel de ingresos, atención a las necesidades educativas y personales del alumnado.
- Características de la vivienda: situación, tipo de vivienda, número de personas en la vivienda, ubicación, características del barrio, equipamientos y servicios que pueden ser de ayuda al alumnado.

**Dinámica y organización familiar**

- Horario diario de la pareja. Capacidad de cambio en la organización familiar, disponibilidad de tiempo, flexibilidad de horarios.
- Hábitos de ocupación y tiempo libre. Aficiones.
- Relación de pareja: estabilidad, roles, distribución de la autoridad, comunicación, cooperación, calidez afectiva, etc.
- Relación padres-hijo/a: grado de aceptación del alumnado por su familia, nivel de vinculación, nivel de comunicación, capacidad para asumir funciones educativas.
- Relación entre hermanos: nivel de comunicación, de roles.
- Relaciones con la familia extensa: nivel de comunicación y relación, capacidad de ayudar por parte de la familia extensa, recursos de colaboración de la familia extensa.
- Relaciones familia-entorno: habilidades de relación, información sobre el acceso a los recursos, conocimiento de los recursos de la comunidad: sanitarios, sociales, educativos, nivel de participación padres-escuela, etc.
- Vivencia de la problemática por cada uno de los miembros.
- Motivación ante la educación de sus hijos/as.

Para el análisis del entorno social y comunitario Fernández (1994) propone las siguientes cuestiones:

**¿QUÉ CONOCEMOS DEL ENTORNO  
QUE RODEA AL CENTRO?**

- Zona en la que está ubicado el centro: descripción breve de sus características geográficas, económicas, sociales, etc.
- Vida cultural que rodea al centro: colegios, bibliotecas, centros de cultura, cines, teatros, librerías, gimnasios, etc.
- Vida sanitaria cercana al centro: clínicas, hospitales, consultorios, centros de orientación familiar, infantil, etc.
- Vida económica que rodea al centro: bancos, comercios, almacenes, bares, mercados, etc.
- Lugares de encuentro de la gente: parques, discotecas, salas culturales, etc.
- Servicios públicos: Ayuntamiento, Juntas Municipales, bomberos, transportes, polideportivos, etc.
- ¿Qué relaciones mantiene el centro con los recursos de la zona?, ¿para qué?
- ¿Sale el alumnado a conocer el entorno?, ¿qué cosas?, ¿con qué finalidad?, ¿se preparan las salidas?
- ¿Con qué ayudas del entorno se cuenta?, ¿Para qué?
- ¿Colaboran los padres para establecer estas relaciones con el entorno?
- ¿Cómo y a través de qué se trabaja con el alumnado la relación con el medio ambiente, su cuidado y conservación, el respeto a animales y plantas, etc.?
- ¿Cómo se trabaja con el alumnado el conocimiento de las normas de la vida social del medio que les rodea?

### 7.1.3. Modelos de evaluación

*Los modelos básicos dentro de la evaluación conductual son modelos sincrónicos* que postulan que las habilidades sociales pueden ser explicadas a través de condiciones actuales. Así, se enfatiza la importancia del control de la conducta desde condiciones ambientales observables presentes (Fernández-Ballesteros, 1994). Entre estos modelos reflejamos como más representativos los siguientes:

*(a) Análisis funcional de la conducta (Skinner, 1953):*

El conductismo es considerado aquel modelo que da cuenta de las relaciones entre los estímulos y las respuestas: **E-R**. Desde este modelo E-R, el objeto de la evaluación será el análisis de las respuestas

motoras que conforman las habilidades sociales y de aquellos estímulos físicos que, supuestamente, la controlan o mantienen.

El modelo E-R va a desarrollarse desde el análisis conductual aplicado, formalizado conceptualmente por Skinner (1953) a través del modelo Antecedentes-Conducta-Consecuentes. Tanto los antecedentes como los consecuentes se entienden como externos a la persona, tratándose de lo que acontece o sigue a la conducta objeto de estudio. Se reducen las conductas problema (variables dependientes) a aquellos comportamientos manifiestos alterados, y las condiciones causales (variables independientes) sólo a aquellos eventos ambientales que actualmente controlan o mantienen el comportamiento (Skinner, 1953).

*(b) Modelo radical (Lindsey, 1961):*

Desde el modelo operante, Lindsey (1961) propone el modelo E-R-K-C en el que se contemplan los estímulos discriminativos (E) que anteceden a la aparición de la respuesta (R) y las consecuencias ambientales (C) que siguen a la respuesta, así como la relación de contingencia (K) entre la respuesta y sus consecuencias ambientales.

Este modelo, juntamente con el anterior presenta las siguientes características:

- las habilidades sociales se explican mediante variables actuales (sincrónicas);
- es secuencial al examinar una serie de elementos que se producen encadenados en la situación presente observada; y
- es molecular ya que establece elementos conductuales y ambientales directamente observables debidamente operacionalizados.

*(c) Modelo de Kanfer y Phillips (1970):*

Estos autores, en su modelo E-O-R-K-C añaden el organismo (O) definido como la integración en el modelo conductual de "*variables genéticas, fisiológicas, neurológicas, bioquímicas y mecánicas*"; es decir, que se refiere a condiciones biológicas del organismo consideradas como un estado. En este modelo se introduce que tanto los antecedentes como los consecuentes pueden ser internos dando un giro esencial al modelo.

*(d) Modelo de Goldfried y Sprafkin (1974):*

Este modelo, explicado en términos de E-O-R-C, también incorpora el elemento organismo (O) a la fórmula entendiendo por éste "*las autoinstrucciones o pensamientos, autovaloraciones y sentimientos, tanto como las variables fisiológicas, genéticas, neurológicas y bioquímicas*". Así, las condiciones biológicas ya postuladas en el modelo

anterior se ven entremezcladas con otras variables tales como las autoinstrucciones, las autovaloraciones, los sentimientos o pensamientos. Al igual que el modelo anterior postula que los antecedentes y consecuentes pueden ser también internos.

*(e) Modelo de determinación recíproca de Bandura (1978):*

Establece un planteamiento transactivo por el que la conducta (C), la persona (P) y el ambiente o situación (S) se determinan recíprocamente. Señala cómo son los factores cognitivos (de la persona) los que determinan parcialmente cómo son percibidos los eventos externos.

### MODELOS DE EVALUACIÓN

*(a) Modelo del análisis conductual aplicado (Skinner, 1953): E-R-C*

- E= Estímulos externos
- R= Conductas manifiestas, respuestas
- C= Consecuencias externas

*(b) Modelo radical (Lindsey, 1961): E-R-K-C*

- E= Estímulos externos
- R= Conductas manifiestas
- K= Contingencias de reforzamiento
- C= Consecuencias externas

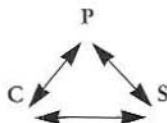
*(c) Modelo de Kanfer y Phillips (1970): E-O-R-K-C*

- E= Estímulos externos e internos
- O= Variables genéticas, fisiológicas, neurológicas, bioquímicas y mecánicas
- R= Respuestas o conductas motoras, cognitivas y psicofisiológicas
- K= Contingencias de reforzamiento
- C= Consecuencias externas e internas

*(d) Modelo de Goldfried y Sprafkin (1974): E-O-R-C*

- E= Estímulos prioritariamente percibidos
- O= Variables de autocontrol, autoevaluación, así como variables fisiológicas, genéticas, neurológicas y bioquímicas.
- R= Respuestas o conductas motoras, cognitivas y psicofisiológicas
- C= Consecuencias prioritariamente percibidas.

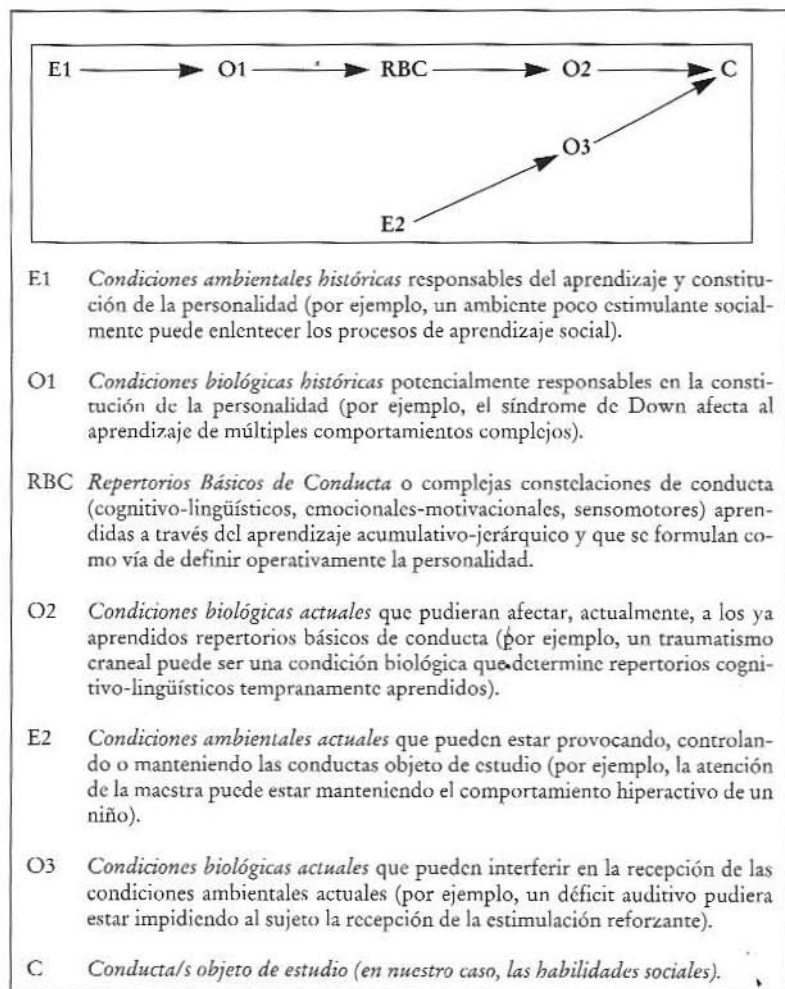
*(e) Modelo de determinación recíproca de Bandura (1978):*



- P= Condiciones de la persona fundamentalmente cognitivas
- S= Situación, fundamentalmente tal y como es percibida por la persona
- C= Conducta motora, cognitiva y psicofisiológica

(f) *Modelo conductista paradigmático de Staats (1981):*

El modelo conductista paradigmático se trata de un *modelo diacrónico* que tiene en consideración, juntamente con los elementos actuales, las condiciones históricas. El conductismo paradigmático se desarrolla en los años sesenta (Staats, 1962) consolidándose en los años setenta bajo la denominación de "*conductismo social*" (Staats, 1975). No obstante, en los años ochenta, y para no caer en confusión con la teoría del aprendizaje social de Bandura adopta el término de "*conductismo paradigmático*" (Staats, 1981). Fernández-Ballesteros presenta esquemáticamente el modelo propuesto por Staats (1988):



## 7.2. Criterios de aplicación de la metodología a utilizar

Tal y como apuntábamos, en la evaluación de las habilidades sociales no existe ningún procedimiento, estrategia, técnica que por sí sólo sea capaz de ofrecer una cobertura metodológica suficiente; es necesario disponer de una amplia flexibilidad en su utilización adecuándolos a las características de la población a la que dirigimos la evaluación.

En la actualidad asistimos a un incipiente desarrollo del área de evaluación de las habilidades sociales y constatamos la necesidad perentoria de que cada profesional elabore sus propios instrumentos en concordancia con sus propósitos educativos.

Veamos cuáles son los factores, variables, elementos determinantes que algunos autores consideran a la hora de elegir una u otra técnica, procedimiento o método de evaluación de las habilidades sociales.

Para Curran y Wessberg (1986) el uso de unos u otros métodos de evaluación estará en función de los siguientes factores:

- (a) *El tipo de unidades de análisis seleccionado.* El enfoque molar, molecular o intermedio que se haya seleccionado según los objetivos de la evaluación.
- (b) *Las fuentes de información:* el propio niño/a o joven u otras personas allegadas como los padres, familiares, amistades, profesorado, profesionales, etc
- (c) *Las situaciones en las que deba producirse la evaluación.* Pueden ser:
  - *situaciones naturales* si forman parte de las interacciones habituales y cotidianas de la persona;
  - *situaciones controladas (role-playing)* cuando el evaluador/a crea una situación artificial por medio de la narración oral y el niño/a o joven debe ejecutar su respuesta (exposición de su habilidades sociales) basándose en esa descripción;
  - *situaciones simuladas* en las que el evaluador/a crea una situación artificial no conocida por el niño/a o joven con lo que, para éste constituye una situación natural. No obstante, ello obliga a efectuar un adecuado control de las variables extrañas o contaminantes que pudieran invalidar la evaluación.

Mash y Terdal (1988) basan la elección de las técnicas en criterios como:

- *propósito de la evaluación* (exploración, valoración de tratamiento, diagnóstico);
- *naturaleza del problema conductual* (abierto, encubierto, crónico, agudo);

- *características del niño/a o joven* (edad, habilidades cognitivas y de lenguaje, etc.);
- *familia* (clase social, educación, relación de pareja, etc.);
- *contexto en el que se lleva a cabo la evaluación* (aula, hogar, clínica, familia, etc.);
- *características del evaluador/a* (nivel de entrenamiento, preferencias conceptuales, tiempo disponible); y
- *características del método* (complejidad y cantidad de recursos técnicos o entrenamiento requerido, sensibilidad a intervenciones particulares y sesgos).

Monjas, M.I. (1994) señala cuáles son los distintos *factores condicionantes del uso de uno u otro procedimiento evaluador*:

- el tipo de comportamientos a evaluar;
- si la evaluación va dirigida a una sola persona o si se trata de una evaluación grupal;
- la disponibilidad de recursos materiales y personales;
- las fuentes de información (padres, profesores, educadores);
- las características del niño/a o joven: edad, nivel de comprensión oral, habilidad lectora, etc.;
- los contextos en los que se va a realizar: escolar, familiar o social;
- las cualidades psicométricas de las técnicas de evaluación disponibles; y
- las áreas a evaluar (aspectos concretos de la competencia social).

Kelly (1987) apunta varias razones por las que el profesional debe distinguir los componentes exactos de la situación ambiental e interpersonal problemática:

- en primer lugar, *la intervención no puede ser abstracta*. Es necesario precisar al máximo la situación problemática e individualizar la intervención. Igualmente, las situaciones en que se lleve a cabo la evaluación deberán parecerse lo más posible a aquellas en que la persona desca mejorar; y
- en segundo lugar, *el profesional necesita también información situacional específica para diseñar situaciones de evaluación relevantes*. Esto permite la evaluación conductual de interacciones relevantes que se asemejan a aquellas situaciones que la persona necesita manejar con mayor soltura. La fase de recogida de información continúa hasta que el profesional tiene una imagen clara de cuáles son las situaciones problemáticas concretas. Cuando podemos describirlas e identificarlas con precisión, es posible diseñar aproximaciones a esas interacciones con objeto de realizar la evaluación conductual.

Una vez considerados los factores expuestos en el punto anterior deben determinarse las técnicas y procedimientos evaluadores.

### 7.3. Estrategias y procedimientos de evaluación

La evaluación de las habilidades sociales no tiene sentido ni razón de ser lejos de una *evaluación comprensiva*: no existe ningún procedimiento, estrategia, técnica que por sí sola sea capaz de ofrecer una cobertura metodológica suficiente de manera que es necesario disponer de una amplia flexibilidad en su utilización. Intentaremos potenciar la evaluación conductual de interacciones relevantes que se asemejan a aquellas situaciones que la persona necesita manejar con mayor soltura.

También valoraremos como importante la presencia de un *nivel elevado de generalizabilidad entre evaluadores y entre métodos de evaluación*. No se considera aceptable la determinación de la existencia de un problema de comportamiento realizada por un solo evaluador/a o con un solo método de evaluación. Es necesario integrar la información proveniente de fuentes diversas (padres, profesorado, iguales, la propia persona, etc.) mediante el uso de diversas estrategias (escalas de apreciación, observación directa, entrevistas, análisis de la documentación, etc.). De la misma manera consideramos imprescindible la especificación de procedimientos de validación social y fiabilidad de los instrumentos de evaluación.

ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	FUENTES DE INFORMACIÓN
• 1. ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Centro educativo: Profesorado, especialistas, educadores, etc.</li><li>• Casa: Padres, hermanos, etc.</li></ul>
• 2. ESCALAS DE APRECIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"><li>• Centro educativo: Profesorado-tutor, psicopedagogo/a, educadores, otros especialistas, etc.</li><li>• Casa: Padres, hermanos, etc.</li></ul>
• 3. OBSERVACIÓN DIRECTA EN AMBIENTE NATURAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Centro educativo: Profesorado, especialistas, educadores, etc.</li><li>• Casa: Padres, hermanos, abuelos, etc.</li></ul>
• 4. VALORACIONES DE LOS IGUALES. PROCEDIMIENTOS SOCIOMÉTRICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los iguales</li></ul>
• AUTOINFORMES, AUTOOBSERVACIONES, AUTORREGISTROS	<ul style="list-style-type: none"><li>• El propio niño/a o joven</li></ul>



### 7.3.1. La entrevista

La entrevista pretende obtener información sobre el comportamiento interpersonal del niño/a o joven en situaciones específicas y sobre cómo suele comportarse en dichas situaciones. El tipo de intervención vendrá determinado tanto por los comportamientos inadecuados observados y las capacidades, potencialidades y comportamientos adecuados, ya sea a nivel individual o grupal, como por las situaciones que en el futuro habrá de dominar el niño.

La entrevista con padres y profesionales intenta abarcar los siguientes objetivos (Silva y Moro, 1994):

1. *Proporcionar información y motivar.* Hay que tener en cuenta que no sólo van a proporcionar datos y dar su conformidad con la intervención sino que en muchos casos van a participar de forma activa en la fase de evaluación previa a la intervención y en la misma intervención.
2. *Recoger información.* Las áreas que abarca la recogida de información son el problema, su contexto actual e histórico y otras áreas relacionadas con el problema o que pueden ser útiles.
3. *Elaborar un plan de acción.* Es la última tarea conjunta previa al tratamiento.

Un ejemplo de entrevista estructurada dirigida a padres y maestros es la siguiente: "*Información Diagnóstica General*" de Capafons, Sosa, Alcantud y Silva (1986), la cual se acompaña del "*Inventario de Problemas en la Escuela*" (IPE).

### 7.3.2. Las escalas de apreciación

Las escalas de apreciación para el profesorado (*Teacher Rating Scales*) consisten en la estimación, valoración, calificación o descripción de la conducta interpersonal de un niño/a o joven por parte del profesorado, educadores u otros profesionales.

Los informes realizados por el profesorado tienen la ventaja de que la apreciación realizada es más objetiva que la realizada por los iguales y la reactividad es inferior a esta última. Del mismo modo, alcanzan una mayor validez social ya que los informantes son espectadores de las habilidades sociales del alumnado.

Algunas de estas escalas aplicadas en la infancia y adolescencia son las siguientes:

- Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit (1990). *Habilidades de interacción social. Escalas para profesores*.
- Bursuck y Asher (1986). *Teacher Rating Scale* (Escala de apreciación para profesores).
- Dodge, McClaskey y Feldman (1985). *The taxonomy of Problematic Social Situations Scale* (Taxonomía de situaciones sociales problemáticas).
- Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1984). *Cuestionario de habilidades del aprendizaje estructurado*.
- Gresham y Elliot (1990). *Social Skills Rating System-Teacher (SSRT-T)* (Sistema de valoración de las habilidades sociales).
- Hops, Walker y Greenwood (1979). *The Social Interaction Rating Scale (SIRS)* (Escala de valoración de la interacción social).
- Kohn (1977). *The Social Competence Scale* (Escala de competencia social).
- Matson, Rotatori y Helsel (1983). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)* (Evaluación de las HSS para jóvenes).
- McGinnis, Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1984). *Teacher Skill Checklist* (Escala de habilidades para el profesor).
- Monjas (1992). *Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)*.
- Pelechano (1979). *"Escala de adaptación y hábitos sociales" (AHS)* (los manuales se encuentran en Silva y López de Silva, 1976a y b). Esta escala, construida originalmente con vistas a estudios de niños discapacitados fue modificada y ampliada en las "Escala de socialización escolar" (ESE-1 y ESE-2, para explorar aspectos positivos y negativos respectivamente).
- Reardon, Hersen, Bellack y Foley (1979). *Teacher Rating System* (Sistema de calificación del profesor).
- Silva y Martorell (1983). *Batería de socialización para profesores (BAS-1)*. Es un conjunto de escalas diseñadas para la evaluación de dimensiones de conducta social, concretamente en el área de las relaciones entre los compañeros. La BAS-1 está dirigida a los profesores y la BAS-2 a los padres. Existe además una tercera versión (BAS-3) para ser contestada por los propios niños (Silva y Martorell, 1987).
- Stephens (1978). *Social Behavior Assessment* (Evaluación del comportamiento social).
- Venn, Serwatka y Anthony (1987). *Scale of Social Development (SSD)* (Escala de desarrollo social).
- Waskman (1984). *Waskman Social Skills Rating Scale (WSSRS)* (Escala de Apreciación de habilidades sociales).
- Walker, McConnell (1988). *The Scale of Social Competence and School Adjustment* (Escala de Competencia social y ajuste escolar).
- Wood, Michelson y Flynn (1978). *Informe sobre la conducta de los jóvenes. Escala del comportamiento asertivo para niños (CABS)* (Informant Report of Youth's Behavior. Children's Assertive Behavior Scale).

En la bibliografía revisada existe una carencia casi total de instrumentos de evaluación del comportamiento interpersonal por parte de los padres, a excepción de alguna escala de apreciación. En la mayoría de los casos, las escalas para padres son idénticas (o con ligeras modificaciones) que las utilizadas con los profesores. Algunos de los instrumentos encontrados son los siguientes:

- Silva y Martorell (1987). *Batería de Socialización* en su versión correspondiente (BAS-2).
- Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit (1990). *Habilidades de interacción social. Escalas para padres*.
- Martínez Paredes (1992). En madres de alumnos se ha empleado el *Cuestionario de Aprendizaje Estructurado de Goldstein*, así como en padres de alumnos ciegos y deficientes visuales con una adaptación a esta población específica (Vallés y Olivares, 1995).
- Gresham y Elliot (1990). *Social Skills Rating System-Parents (SSRS-P)* (Sistema de apreciación de habilidades sociales para padres).
- Matson y otros (1983). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)* (Evaluación de habilidades sociales para jóvenes).

A pesar de que la mayoría fueron elaboradas en los años 80 son las más actuales que hemos podido localizar. Realmente, son numerosas las escalas elaboradas y nosotros mismos pudimos comprobar el porqué. Cuando, en el trabajo de campo de nuestra investigación, nos vimos en la necesidad de elaborar una escala de apreciación de las habilidades sociales para el profesorado hubimos de reconocer, tras un exhaustivo repaso, que ninguna de estas escalas iba a poder ser aplicada en nuestro estudio al no ajustarse el contenido de los comportamientos-objetivo con los nuestros. A continuación, como ejemplo, presentamos la *escala de apreciación de las habilidades sociales para el profesorado* que propusimos, convenientemente validada (Paula, I., 1999):

#### ESCALA DE APRECIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA

(Paula, I., 1999)

\*Escuela:

\*Curso:

\*Fecha de nacimiento del niño o la niña:

\*Sexo (niño o niña):

#### Instrucciones:

- Por favor, lea atentamente cada enunciado y tache con una "X" el número que mejor se ajuste al **comportamiento más actual y real** (no sobre el pasado) del niño/a quien desea evaluar
- Recuerde **responder a todos los enunciados**
- Agradecemos su colaboración
- Consideraremos que:
  - 1 significa que el niño/a no lleva a cabo el comportamiento **nunca**
  - 2 significa que el niño/a no lleva a cabo el comportamiento **casi nunca**
  - 3 significa que el niño/a lleva a cabo el comportamiento **alguna vez**
  - 4 significa que el niño/a lleva a cabo el comportamiento **casi siempre**
  - 5 significa que el niño/a lleva a cabo el comportamiento **siempre**

Habil.	Ítems	Calificación				
1	1. Mira a la cara de las personas al relacionarse con ellas	1	2	3	4	5
1	2. Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con otros niños	1	2	3	4	5
1	3. Escucha cuando se le habla	1	2	3	4	5
5	4. Deja trabajar, jugar, etc. a sus compañeros sin molestarlos	1	2	3	4	5
5	5. Cuando otras personas le hacen un cumplido, elogio, alabanza,... les sonríe, mira, escucha,...	1	2	3	4	5
2	6. Se despide adecuadamente al terminar la conversación, actividad... con otras personas	1	2	3	4	5
5	7. Expresa comentarios positivos y agradables de sí mismo	1	2	3	4	5
3	8. Actúa de acuerdo con las normas que se han acordado	1	2	3	4	5
5	9. Cuando tiene un problema con otro niño lo soluciona por sí solo	1	2	3	4	5
3	10. Pide ayuda o un favor cuando lo necesita	1	2	3	4	5
1	11. Sonríe a los demás cuando es oportuno	1	2	3	4	5
2	12. Entabla conversación con el adulto por iniciativa propia	1	2	3	4	5
5	13. Expresa simpatía hacia los demás	1	2	3	4	5
1	14. Se expresa verbalmente con facilidad	1	2	3	4	5
2	15. Busca una vía alternativa adecuada cuando al intentar iniciar una actividad con otro niño éste le ignora	1	2	3	4	5
2	16. Se integra en el juego, actividad,... de otros niños	1	2	3	4	5
2	17. Saluda cuando alguien se dirige a él	1	2	3	4	5
3	18. Intercede en favor de otro	1	2	3	4	5
2	19. Pregunta cuando no comprende, tiene dudas, quiere saber algo,...	1	2	3	4	5
1	20. Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con el adulto	1	2	3	4	5
2	21. Responde cuando se le pregunta alguna cosa	1	2	3	4	5
3	22. Participa y se interesa por las actividades que se realizan	1	2	3	4	5
2	23. Responde adecuadamente cuando otro niño se dirige a él	1	2	3	4	5
5	24. Expresa las propias ideas y opiniones	1	2	3	4	5
2	25. Ofrece sugerencias, ideas,... para el juego, actividad,...	1	2	3	4	5
2	26. Entabla conversación con otros niños por iniciativa propia	1	2	3	4	5
5	27. Expresa insatisfacción si alguien vulnera sus derechos o ante el desacuerdo	1	2	3	4	5
2	28. Acepta sugerencias, ideas,... para el juego, actividad,...	1	2	3	4	5
4	29. Expresa adecuadamente sus emociones o sentimientos desagradables (miedo, enfado, tristeza,...)	1	2	3	4	5
3	30. Reconoce cuando ha ganado.	1	2	3	4	5
5	31. Es respetuoso cuando entra en desacuerdo o conflicto con otras personas	1	2	3	4	5
2	32. Responde adecuadamente cuando el adulto se dirige a él	1	2	3	4	5
5	33. Busca una vía alternativa adecuada cuando al expresar el desacuerdo se le ignora	1	2	3	4	5
2	34. Responde adecuadamente cuando el otro desea finalizar la conversación, actividad,...	1	2	3	4	5
3	35. Ayuda a otras personas cuando se lo piden o lo necesitan	1	2	3	4	5

Habil.	Ítems	Calificación				
3	36. Sigue las reglas del juego o actividad que se realiza	1	2	3	4	5
2	37. En una conversación con otras personas, respeta los turnos de palabra	1	2	3	4	5
2	38. Secunda las iniciativas de los otros en el juego, actividad,...	1	2	3	4	5
3	39. Reconoce cuando ha perdido	1	2	3	4	5
3	40. Pide perdón o dice "lo siento" por iniciativa propia	1	2	3	4	5
3	41. Da las gracias por iniciativa propia	1	2	3	4	5
3	42. Ayuda a recoger el material, ordenar el lugar,... al final de la actividad, juego, trabajo,...	1	2	3	4	5
3	43. Pide prestado cuando lo necesita	1	2	3	4	5
3	44. Muestra interés por lo que sucede a los demás	1	2	3	4	5
3	45. Muestra amabilidad o contrariedad cuando otro niño tiene problemas	1	2	3	4	5
2	46. Saluda al dirigirse a otra persona	1	2	3	4	5
3	47. Pide las cosas "por favor" por iniciativa propia	1	2	3	4	5
3	48. Busca una vía alternativa adecuada cuando al pedir un favor a otra persona ésta se lo deniega	1	2	3	4	5
4	49. Expresa adecuadamente sus emociones o sentimientos agradables (alegría, felicidad, sorpresa,...)	1	2	3	4	5
5	50. Elogia, alaba o felicita al adulto	1	2	3	4	5
3	51. Presta y comparte sus cosas con los demás	1	2	3	4	5
3	52. Utiliza material, juegos,... con otros niños adecuadamente	1	2	3	4	5
4	53. Responde adecuadamente ante las emociones o sentimientos desagradables de los demás (miedo, enfado, tristeza,...)	1	2	3	4	5
3	54. Muestra paciencia ante las equivocaciones o demoras de los/as demás	1	2	3	4	5
5	55. Reconoce cuando ha hecho alguna cosa mal	1	2	3	4	5
4	56. Responde adecuadamente ante las emociones o sentimientos agradables de los/as demás (alegría, sorpresa, felicidad,...)	1	2	3	4	5
5	57. Cuida las cosas que no son suyas	1	2	3	4	5
5	58. Anima, elogia, alaba o felicita a otros niños	1	2	3	4	5
2	59. Se relaciona con otras personas con facilidad	1	2	3	4	5
5	60. Gratifica a los demás con una mirada, un abrazo, una sonrisa,...	1	2	3	4	5

### 7.3.3. La observación directa en ambiente natural

También se la ha llamado observación naturalística y observación en vivo, consistente en el registro de la frecuencia, duración y/o calidad de determinadas habilidades sociales en los contextos naturales donde espontáneamente se producen.

Tradicionalmente, se ha considerado la observación de conducta

como el método de evaluación más directo y menos inferencial considerándose la valoración directa de las interacciones sociales de un niño/a o joven en el medio ambiente natural como un método ideal para evaluar correctamente las habilidades sociales. Incluso a pesar de que son evidentes una serie de problemas relacionados con su fiabilidad y validez, los procedimientos de observación, emblemáticos de la evaluación conductual, siguen siendo estrategias muy útiles.

En el caso de observar el comportamiento social en el contexto familiar son los propios padres o familiares del niño/a o joven quienes tienen una mejor accesibilidad siendo mucho más difícil poderlo hacer, por ejemplo, el profesorado.

El ambiente o contexto de observación escolar será el aula, el patio de juegos o cualquier otro ámbito en que tengan lugar la relación con los pares y con los adultos siendo este contexto más accesible para el profesorado. Puede observarse al niño/a o joven mientras interactúa con sus pares durante sus actividades normales, o bien preparar alguna actividad (un juego de equipo, una tarea, un proyecto cooperativo) para poder observar cómo se conduce durante ese tiempo.

En la observación de conducta en el aula es importante considerar una serie de factores como el tipo de grupo, asignatura, actividad, disponibilidad física del mobiliario, edad y grado de los miembros de la clase o forma en que se lleva a cabo el cambio de clase. Estas consideraciones entran dentro del *enfoque ecológico*, que pretende obtener inferencias útiles para actuar sobre la conducta natural en sus medios naturales, mediante una consideración social y física del entorno intentando observar las consecuencias de las variables ambientales y de la conducta del alumnado tanto a corto como a medio plazo (Silva y Moro, 1994).

Existe una considerable cantidad de instrumentos de observación sistemática de la conducta interactiva en ambientes naturales. Generalmente, cada investigador, de acuerdo a sus objetivos concretos, se construye su propio código de observación con una serie de categorías conductuales. Los métodos utilizados varían en un continuo de complejidad desde los más sencillos, por ejemplo, registro de la frecuencia de interacción social del niño/a o joven, contacto ocular, número de palabras pronunciadas, hasta registros sofisticados con sistemas y aparatos complejos de observación donde se registra simultáneamente un considerable grupo de variables.

Algunos ejemplos de instrumentos de observación natural empleados son los indicados a continuación:

- Asarnow (1983). *Social Behavior Coding System* (Código de observación de la conducta social).
- Clarke, McConnell, Walker, McCulloch y Walker (1984). *The Social Interaction Code (SIC)* (Código de Interacción Social).
- Díaz (1986, 1990). *Sistema de registro de la interacción con los compañeros*.
- Dunlop, Stoneman y Cantrell (1980). *Observación de Interacciones*.
- Dygdon y Conger (1990). *The Behavioral Observation System for Social Interaction (BOSSI)* (Sistema de Observación conductual para la interacción social).
- Equipo de Evaluación de la Integración (1987), *Escala de observación de la interacción social*.
- Guralnik y Groom (1988). *The Individual Social Behavior Scales*. (Escala de comportamiento social individual).
- Hops y Stevens (1978). *PEERS (Procedures For Establishing Effective Relationship Skills) Recording System* (Sistema de Registro del Programa PEERS, procedimientos para establecer habilidades de relación efectivas).
- Kirschenbaum, Steffen y D'Orta (1978). *The Social Competence Classroom Behavioral Observation System (SCCBOS)* (Sistema de observación conductual del comportamiento social en la clase).
- Michelson y otros (1987). *Escala de observación de las habilidades sociales*.
- Mize y Ladd (1990). *Classroom Interaction Coding System* (Sistema de observación de la interacción en clase).
- Monjas, Arias y Verdugo (1992). *Código de observación de la interacción social (COIS)*.
- Rubin (1981), *Free Play Behaviors Coding System* (Sistema de observación de comportamientos de juego libre).
- Trianes y Muñoz (1990). *Código de observación de la interacción en clase*.
- Voeltz, Kishi y Brennan (1981). *Social Interaction Observation System (SIOS)* (Sistema de observación de la interacción social).
- Walker y otros (1989). *Peer Social Behavior Observation System (PSB)* (Sistema de observación del comportamiento social con los iguales).

La propuesta realizada por Paula, I. (1999) en cuanto a categorías observacionales de la interacción social es la siguiente:

1. CATEGORÍAS INTERACTIVAS

- 1.1. Contexto interacción
  - 1.1.1. Patio
  - 1.1.2. Aula
  - 1.1.3. Otros contextos
- 1.2. Tipo de actividad
  - 1.2.1. Actividad estructurada, dirigida
  - 1.2.2. Actividad no estructurada, no dirigida
- 1.3. Modalidad de interacción
  - 1.3.1. Iniciación de la interacción por iniciativa propia
  - 1.3.2. Iniciación de la interacción por iniciativa del agente social implicado
- 1.4. Agente/s social/es implicado/s
  - 1.4.1. Con un niño/a
  - 1.4.2. Con más de un niño/a
  - 1.4.3. El profesorado-tutor
  - 1.4.4. El educador/a de media pensión
  - 1.4.5. Padres
  - 1.4.6. Otras personas adultas
- 1.5. Modo de interacción
  - 1.5.1. Verbal
  - 1.5.2. No verbal

2. CATEGORÍAS NO INTERACTIVAS

- 2.1. Permanece solo/a haciendo alguna cosa
- 2.2. Permanece solo/a sin hacer nada u observando a su alrededor

### 7.3.4. Valoraciones de los iguales

Debemos entender como iguales a los amigos/as o compañeros/as de la persona que se evalúa. Estas personas, significativas en las relaciones interpersonales, suelen conocer bien su comportamiento y constituyen una fuente muy importante de información. Los informes de los compañeros/as se refieren a la percepción que tienen de la conducta social del niño/a, fruto de sus experiencias de interacción con él/ella.

En la literatura revisada se aprecia cierta confusión entre evaluación sociométrica (*sociometric assessment*) y evaluación de los iguales (*peer assessment*). La diferenciación estriba en que la *sociometría* incluye procedimientos para estudiar la atracción interpersonal, amistad y simpatía; el niño/a o joven expresa sus sentimientos y preferencias. En la *evaluación de los iguales* se evalúan comportamientos específicos de los pares; el niño/a o joven expresa un juicio sobre el comportamiento de sus iguales de acuerdo con determinados criterios.



Utilizamos la denominación *Procedimientos Sociométricos* en plural porque no existe un solo método sociométrico bien definido, sino un conjunto de tipos de procedimientos variados. Estos métodos (también llamados *sociometría*, *sociograma*, *sociotest*, *cuestionario sociométrico*) miden, evalúan y describen la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo (Monjas, 1993)

Silva y otros (1991) han desarrollado una "*Escala sociométrica escolar*" inspirada en las técnicas del "*Adivina quién*" de Hartshorne y otros (1929):

Autorregistro adaptación de Hartshorne, May y Maller (1929)	
	Nombre del alumno/a
1. El que está siempre molestando	
2. El que tiene mucha paciencia	
3. El que se enfada enseguida	
4. El que soluciona los problemas sin pelearse	
5. Etc.	

Además de explorar las preferencias y rechazos ya tradicionales en la bibliografía, esta escala indaga las opiniones de los niños/as acerca de sus compañeros/as en cuanto a sus conductas de socialización y según ítems relevantes de las dimensiones señaladas, tanto positivas como negativas.

Desde una perspectiva conductual, y teniendo en cuenta la configuración de un programa de acción Graeff, Fucks y Pelz (1978) señalan algunas condiciones de la exploración sociométrica y algunos puntos a tener en cuenta en la evaluación de la información recogida (citado por Silva, 1991):

- Un sociograma válido supone que las elecciones demuestren una cierta constancia. Ésta depende tanto de la edad como de la inteligencia de los niños/as. Las exploraciones sociométricas en niños/as menores de 10 años y con discapacidad psíquica necesitan de un cuidado particular y deben considerarse críticamente. En general se renuncia allí al uso de cuestionarios en pos de un interrogatorio directo, o la exploración se limita a la observación de las interacciones.
- La encuesta sociométrica necesita de un trasfondo concreto. Parece necesario realizar cambios consecuentes y acceder, en parte, a los deseos si se tiene la intención de repetirla.
- Los resultados deben ser tratados en forma estrictamente confidencial si se quiere evitar la intromisión de sesgos de falseamiento y de respeto o "consideración" social.

- Para los fines de una planificación de tratamientos parece conveniente preguntar al niño/a, junto a las propias preferencias y rechazos, aquellas que supone que los demás niños/a tienen sobre su propia persona.

Un posible instrumento en el que los iguales pueden valorar o informarnos sobre el comportamiento de sus compañeros/as lo constituye, con las adaptaciones convenientes, el que nos propone Michelson y otros (1987:204). Se puede aplicar, igualmente, a padres y profesionales. Se trata de un cuestionario en el que se describen varias situaciones y las posibles respuestas que daría en compañero en cuestión. Se les pide que, de sus observaciones en los dos últimos meses, seleccionen la respuesta que mejor describe la respuesta habitual de su compañero/a ante las situaciones que se que presentan. Pero hay que dar dos respuestas:

- 1ª. Lo que respondería el niño/a ante otro niño/a.
- 2ª. Lo que respondería el niño/a ante un adulto.

Veamos una muestra de dichas situaciones y las posibles respuestas:

<p>Ítem 2. Alguien ha hecho algo que el niño/a cree que está muy bien. ¿Qué haría y/o diría, generalmente, el niño/a?</p> <p>(a) Comportarse como si no estuviera tan bien y decir: "No está mal"</p> <p>(b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que éste"</p> <p>(c) No decir nada</p> <p>(d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor"</p> <p>(e) Decir: "Está muy bien"</p>
<p>Ítem 6. El niño/a necesita que alguien le haga un favor. ¿Qué haría y/o diría, generalmente, el niño/a?</p> <p>(a) No pedirlo</p> <p>(b) Decir: "Tienes que hacer esto por mí"</p> <p>(c) Decir: "¿Me haces un favor?, y entonces, explicaría lo que quiere"</p> <p>(d) Hacer una pequeña insinuación de que necesita que le hagan un favor</p> <p>(e) Decir: "Quiero que hagas esto por mí"</p>
<p>Ítem 12. Alguien ha sido muy amable con el niño/a. ¿Qué haría y/o diría, generalmente, el niño/a?</p> <p>(a) Decir: "Has sido muy amable conmigo, gracias"</p> <p>(b) Comportarse como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: "Sí, gracias".</p> <p>(c) Decir: "Me has tratado bien, pero me merezco mucho más"</p> <p>(d) Ignorarlo y no decir nada</p> <p>(e) Decir: "¡No me tratas todo lo que bien que deberías!"</p>
<p>Ítem 22. El niño/a comete un error y culpan a otra persona. ¿Qué haría y/o diría, generalmente, el niño/a?</p> <p>(a) No decir nada</p> <p>(b) Decir: "Es culpa suya"</p> <p>(c) Decir: "Es mi culpa"</p> <p>(d) Decir: "No creo que sea culpa de esa persona"</p> <p>(e) Decir: "Tiene mala suerte"</p>
ETC.

Un ejemplo, bastante representativo, de lo que constituye un cuestionario sociométrico de habilidades sociales es, también, el que propone Michelson y otros (1987:214). Veamos:

Abajo se presentan una lista de niños/as. Debes rodear, al lado de cada nombre, el número que muestre lo mucho que te gusta esa persona. • Rodea el 1 si esa persona <i>no te gusta nada</i> • Rodea el 2 si esa persona <i>no te gusta demasiado o mucho</i> • Rodea el 3 si <i>te gusta esa persona</i>			
Rodear uno			Nombre de la persona
No me gusta	No me gusta demasiado o mucho	Me gusta	
1	2	3	
1	2	3	
1	2	3	
Etc.			

A continuación mostramos la propuesta que hace Caballo, V.E. (1993:152), adaptada de Wilkinson y Canter (1982) de un ejemplo de registro del comportamiento de la persona por parte de sus iguales u otras personas significativas de su entorno:

Conducta general (cuantitativa) – “Cuando salimos de paseo”	
Frecuencia de los comportamientos	
• Empieza conversaciones	X X
• Escucha	X
• Expresa sentimientos positivos	X X X X
• Expresa opiniones propias	X
• Etc.	

Conductas no verbales (cualitativa)							
	Inapropiado 1	2	3	4	5	6	Apropiado 7
• Contacto ocular							
• Expresión facial							
• Volumen de voz							
• Gestos							
• Etc.							

### 7.3.5. Autoinforme, autoobservación y autoregistros

El niño/a o el propio/a joven constituyen una fuente de información privilegiada. El autoinforme se define como *un mensaje verbal que un sujeto emite sobre cualquier tipo de manifestación propia*.

Como apunta Mischel (1981):

*«las personas pueden ser excelentes fuentes de información sobre sí mismas. Para estar seguros, si queremos que la gente nos cuente cosas sobre sí mismos, tenemos que hacerles preguntas que puedan contestar adecuadamente».*

#### 7.3.5.1. Autoinformes

La técnica del autoinforme consiste en la descripción o valoración que hace la persona de su propia conducta interpersonal. Los autoinformes generalmente consisten en una serie de preguntas o descripciones de conductas o pensamientos referidos a diversos aspectos de la interacción social. La persona debe responder según las instrucciones, en el sentido del acuerdo o desacuerdo, de la frecuencia, de la calidad que dicha pregunta tiene con su conducta. En otras ocasiones se le pide que compare su conducta con la de otras personas.

Los autoinformes son métodos de evaluación ampliamente utilizados en la evaluación de habilidades sociales con adultos, pero son poco utilizados con niños y se han desarrollado muy poco. En su utilización con niños/as se cuestiona, en primer lugar, la habilidad del niño/a para percibir su propio comportamiento interpersonal y también la capacidad de informar de ese comportamiento por lo que muchos autores desaconsejan su utilización con niños sobre todo pequeños y/o con problemas.

El tipo de respuesta que se pide suele ser: expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems (una situación, una conducta o pensamiento), con su frecuencia, con su calidad/adecuación u otros sistemas de respuestas similares. Tanto los cuestionarios, inventarios o escalas como cualquier modalidad de registro o comunicación por parte del propio niño/a de cual es su competencia social, constituyen la modalidad del autoinforme.

Algunos de los instrumentos de autoinforme que nos enumera Monjas (1994), son los siguientes:

- Harter y Pike (1984). *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Escala ilustrada de competencia percibida y aceptación social para niños).
- Matson, Rotatori y Helsel (1983). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, Self-Report (MESSY)* (Evaluación de habilidades sociales para jóvenes).
- McGinnis et al. (1984). *Student Skill Checklist* (Lista de habilidades para el alumno).
- Rathus (1973). *The Rathus Assertiveness Scale Revised for Children* (Escala revisada de la asertividad para niños de Rathus). Adaptada para niños por Wood, Michelson y Flynn (1978).
- La escala de Asertividad de Rathus (RAS, "Rathus Assertiveness Schedule", Rathus, 1973) de la cual se han realizado adaptaciones a la población infantil.
- Reardon, Hersen, Bellack y foley (1979). *Self Report Assertiveness Test for Boys, SRAT-B* (Autoinforme de asertividad para chicos).
- Rotheram, Armstrong y Booraem (1978). *The Children's Assertion Test* (Test de aserción para niños).
- Silva y Martorell (1987). *Batería de Socialización (Autoevaluación) (BAS-3)*.
- Wood, Michelson y flynn (1978). *Escala de comportamiento asertivo para niños. Autoinforme* (Children's Assertive Behavior Scale, CABS).

Mediante *los autoinformes* obtenidos se detecta la siguiente información (Caballo, 1993):

- (a) las situaciones que le resultan conflictivas o problemáticas al sujeto;
- (b) cuáles con las habilidades sociales necesarias para la actuación apropiada en cada situación;
- (c) los factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco habilidosa del sujeto (análisis funcional de conducta);
- (d) determinar si en el sujeto existe el repertorio comportamental necesario para afrontar con éxito determinadas situaciones sociales;
- (e) determinar qué otros instrumentos de evaluación serán necesarios emplear para un análisis más exhaustivo del caso;
- (f) conocer cuál es la autoevaluación (autoinforme) del sujeto acerca de su competencia o incompetencia social;
- (g) conocer cuáles son las habilidades sociales puestas de manifiesto durante la interacción de la entrevista: contacto visual, actitud de escucha, postura corporal, etc.; y
- (h) permite inferir las cogniciones, atribuciones, expectativas y la motivación al cambio que subyacen a las manifestaciones conductuales de las competencia social del sujeto.

Caballo, V.E. (1993:145) propone una *entrevista dirigida a la persona interesada sobre sus propias habilidades sociales* en la que se plantea cuestiones como, por ejemplo, las siguientes:

- Defensa de los propios derechos
  - ¿Hace valer sus derechos hacia los demás, normalmente?
  - ¿Cree que la gente se aprovecha de usted?
  - ¿Hay algunas situaciones en las que le sea muy difícil defender sus derechos?
- Manejo de críticas
  - ¿Le critican a menudo?
  - ¿Le afectan mucho las críticas?
  - ¿Cómo reacciona a las críticas?
- Hacer y recibir cumplidos
  - ¿Tiene problemas para hacer cumplidos a otras personas?
  - ¿Y para mostrar aprecio a alguien que ha hecho algo por usted?
  - ¿Cómo reacciona a la alabanza?
- Expresión de opiniones
  - ¿Suele expresar sus opiniones?
  - ¿Entienden los demás normalmente lo que les quiere comunicar?
- Etc.

Maciá, Olivares, y Méndez (1993) propone un cuestionario de habilidades sociales a contestar por el propio niño/a o joven. Veamos una muestra de cómo lo estructura y plantea:

- Indica mediante el código siguiente:
- +3, muy característico en mí, muy descriptivo
  - +2, bastante característico en mí, bastante descriptivo
  - +1, algo característico en mí, ligeramente descriptivo
  - -1, raro en mí, poco descriptivo
  - -2, bastante extraño en mí
  - -3, muy poco característico en mí
- ¿Hasta qué punto te describen o caracterizan cada una de las afirmaciones de la lista?
1. Presto atención (mirando a los ojos y al rostro) a quien me está hablando
  2. Pregunto enseguida cuando no entiendo algo (a profesores, adultos, amigos) o cuando algo me resulta confuso
  3. No tengo dificultad para integrarme en un grupo o en una actividad
  4. Disfruto entablando conversación con desconocidos y extraños
  5. Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos
  6. Si alguien se me cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención
  7. Expreso ante la gente mis opiniones con facilidad
  8. Etc.
  - 9.

Al igual que se ha señalado para con los demás instrumentos de evaluación, el autoinforme por sí solo resulta claramente insuficiente, especialmente por su carencia absoluta de validez y fiabilidad, por lo que su uso debe realizarse de manera complementada por otros

### 7.3.5.2. Autoobservación y autorregistro

El procedimiento de *autoobservación y autorregistro* consiste en que el propio niño/a observa y registra su propio comportamiento sociointeractivo de forma que se llega a la estimación de la frecuencia, porcentaje y/o duración de determinadas conductas manifiestas o encubiertas. Por supuesto que con niños/as es preciso diseñar modelos de autoobservación y autorregistro muy sencillos y adaptados a sus características de esta población.

La *autoobservación* implica un doble proceso:

1. atender deliberadamente a la propia conducta; y
2. registrarla mediante algún procedimiento previamente establecido.

La persona observa su comportamiento social y procede a registrarlo de acuerdo con las pautas prefijadas en el modelo o protocolo de registro que se utilice.

La *autoobservación* puede realizarse tanto de los componentes conductuales (respuestas manifiestas) como de los componentes cognitivos (respuestas encubiertas: pensamientos). Así, puede solicitarse a la persona que observe su grado de ansiedad ante determinada situación social, que observe y registre la frecuencia con que emite determinada habilidad social; se le puede solicitar que exprese el grado de satisfacción que le produce la emisión de una habilidad social y la adecuación a las demás demandas de la situación interactiva, etc. (Vallés y otros, 1996).

Caballo, V.E. (1993:155) propone el siguiente *formato de autorregistro* utilizado frecuentemente en la evaluación de habilidades sociales:

Nombre:						
Hora y día en que ocurrió	Situación	Evaluación de la ansiedad (0-100)	Pensamientos	Conducta social manifestada	Respuesta de los demás	Satisfacción con el resultado. Lo que te gustaría haber hecho

Monjas, M.I. (1992) propone la siguiente *tarjeta de autorregistro de progreso individual*:

TARJETA DE AUTORREGISTRO DE PROGRESO INDIVIDUAL				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumno/a:</li> <li>• Profesor/a:</li> <li>• Fecha:</li> </ul>				
Habilidad	No progreso	Poco progreso	Gran progreso	Conseguida

Otro posible modelo descriptivo del autorregistro de las habilidades sociales en niños/as es el que contempla Vallés y otros (1996):

1. DATOS PERSONALES			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apellidos:</li> <li>• Nombre:</li> <li>• Período de observación y registro:</li> </ul>			
Habilidad	Cuándo la hice	Cómo lo hice	Describo la situación



Por último, otra posible parrilla de autorregistro podría ser la siguiente (Castanyer, O., 1995):

AUTORREGISTRO					
Fecha	Situación	Habilidad social	Aspectos satisfactorios de la ejecución	Aspectos de la ejecución que necesitan mejorarse	Evaluación global: Bueno-Pobre-Regular

Veremos como, durante el entrenamiento en habilidades sociales, suele emplearse la autoobservación y el autorregistro como método de generalización de las habilidades aprendidas a otros contextos y situaciones.

#### 8. Particularidades y limitaciones de la evaluación de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia

La importancia que otorgamos a la evaluación conductual de las habilidades sociales reside en su sentido de prioridad para poder proceder en la práctica. No es sino una necesidad y un prerrequisito antes de planificar la intervención, así como una vía de justificación de la efectividad de ésta. Constituye, pues, una cuestión metodológica y práctica de primer orden.

La población infantil y adolescente presenta unas características distintivas que tienen importantes implicaciones a la hora de la elaboración y aplicación de procedimientos de evaluación. Sin embargo, no siempre se han tenido presentes las diferencias de las personas a las que va destinada la evaluación conductual, diferenciando ésta entre infancia y adultez; de manera que, como apuntábamos, la evaluación conductual en niños/as y jóvenes se llevaba a cabo a través de la adaptación de la evaluación realizada con personas adultas.

Para Ollendick y Meador (1984) la evaluación conductual en la infancia debe estar basada en dos principios:

1. sensibilidad a los cambios evolutivos tan rápidos que se producen en esta etapa de la vida; y
2. la validación empírica.

Las particularidades de la evaluación conductual en niños, derivadas de las peculiaridades de la población a la que va dirigida la evaluación, las describen a continuación Silva y Moro (1994):

### 1. Enfoque evolutivo.

En los últimos años se ha producido un mayor énfasis en las consideraciones evolutivas de la evaluación conductual en la infancia. La aplicación automática de métodos de evaluación conductual creados para adultos no está garantizada y a menudo es inadecuada, de la misma manera que tampoco es posible comparar métodos y resultados de un grupo de edad con otro.

Aunque los cambios (evolución e involución) son una constante en la vida de los seres humanos, es en estas etapas del desarrollo cuando las variables comportamentales, por su intensidad y velocidad, deben tenerse más en cuenta (Silva, 1987).

Por otra parte, la significación social del problema es distinta dependiendo de la edad. Las variables relacionadas con la edad afectan, no sólo la elección de métodos de procedimientos a emplear, sino también a la misma consideración de una conducta como problema.

### 2. El remitente no es la persona objeto de la evaluación.

En la mayoría de los casos, por no decir en todos, los niños/as y adolescentes no demandan el problema sino que la demanda la lleva a cabo un adulto (padre, madre, profesorado, médico, etc.). Por esa razón, el motivo de la demanda muchas veces está bastante lejos de sus sentimientos y expectativas.

### 3. Control del medio.

Una de las características de la evaluación conductual en la actualidad es su hincapié en el estudio de las variables ambientales. En la evaluación de niños/as y adolescentes, es aún más necesaria la evaluación de las influencias ambientales que en el caso de los adultos, puesto que esta población está especialmente sujeta a la influencia del medio social, padres, profesorado y los iguales. Un mayor control del medio sobre la conducta del niño/a o joven tiene importantes implicaciones para la evaluación:

- (a) en primer lugar, es necesario averiguar si las personas que controlan el medio de la persona interfieren y/o pueden participar en la evaluación y/o en la intervención; y,
- (b) en segundo lugar, las diferencias de conducta del niño/a o joven de un contexto a otro pueden ser muy grandes, lo que obliga a una detallada evaluación situacional.

Por último, no hay que olvidar que, a su vez, también el niño/a o joven, desde el principio, va a ir influyendo sobre su medio.

4. *En la evaluación de las habilidades sociales en la infancia y adolescencia se debe hacer un énfasis especial en la exploración de aspectos instrumentales e intelectuales debido a dos razones:*

- estos aspectos son vías preferentes de integración social en nuestra cultura, y
- el sistema escolar obliga a un agrupamiento de los niños/as y jóvenes por su edad, no por sus niveles intelectuales y/o instrumentales.

Debido a los múltiples factores que influyen sobre el desarrollo y mantenimiento de los trastornos de conducta, la evaluación de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia ha de incluir:

- *múltiples métodos* (escalas de apreciación, observación directa, entrevistas, etc.);
- *administrados a diferentes personas* (padres, profesorado, especialistas, etc.);
- *referidos a diferentes contextos* (casa, escuela, barrio, lugares de recreo, etc.); y
- *una evaluación del ambiente, tanto familiar como extrafamiliar.*

*Sin embargo, parecen existir serios obstáculos en la evaluación de las habilidades sociales. Los principales problemas de la evaluación en esta área son:*

- (a) *La falta de acuerdo en la comunidad científica acerca de la conceptualización de las habilidades sociales y la competencia social.* No existe acuerdo ni definición clara de lo que es la competencia social y las habilidades sociales, con lo que tampoco hay criterios claros, objetivos y externos significativos con los que validar los procedimientos de evaluación. La confusión y desacuerdo en la definición de la competencia social conlleva una confusión en torno a los procedimientos de evaluación apropiados.
- (b) *Muchas de las técnicas empleadas en la evaluación de las habilidades sociales proceden de su aplicación en otras áreas o dimensiones del comportamiento humano* (Caballo, 1993).
- (c) *La ausencia de criterios externos para validar los procedimientos de evaluación.* Los instrumentos de evaluación deberían tener validez social en el sentido de incorporar su importancia, efectividad y utilidad funcional de los comportamientos

sociales. La validez ecológica no siempre se ha incorporado a la evaluación de las habilidades sociales.

- (d) *La naturaleza compleja de la conducta interpersonal.* La interrelación de los tres sistemas de respuesta (motor, cognitivo y fisiológico) parece evidente aunque faltan todavía más investigaciones que determinen la naturaleza de la misma. La conducta interpersonal es un fenómeno de naturaleza compleja y difícil de evaluar.
- (e) *La especificidad situacional.* La conducta social es adecuada o pertinente de acuerdo con las características de determinada situación en la que se emite. El contexto es una variable de gran importancia que debe tenerse en cuenta en la evaluación de las habilidades sociales. La conducta socialmente hábil es altamente específica de la situación. Una conducta no es adecuada o inadecuada en abstracto sino que depende del contexto puntual en el que se emite y del contexto social más amplio.
- (f) *La naturaleza interactiva de la conducta social.* Existe una interdependencia de la persona con respecto al comportamiento de los demás. Además de la persona objetivo de la evaluación, intervienen otras personas lo que hace que exista una interdependencia de la conducta del sujeto de la de los demás. Esto complejiza el proceso de evaluación.
- (g) *Muchos de los instrumentos de evaluación existentes en la actualidad carecen de la fiabilidad y validez necesarias* (propiedades psicométricas). La validez de constructo convergente presenta serias dificultades ya que no todos los autores conceden la misma importancia a los distintos componentes de las habilidades sociales.
- (h) *La evaluación de los componentes cognitivos y afectivos es muy escasa.* Se han desarrollado profusamente los instrumentos de evaluación del sistema de respuesta conductual en detrimento de aquellos, olvidándose la importancia de «*evaluar las cogniciones que pudieran interferir en la conducta socialmente habilidosa tales como las creencias poco racionales, autoverbalizaciones negativas, expectativas poco realistas,...*» (Caballo, 1993).
- (i) *Los instrumentos de evaluación empleados proceden de la evaluación de adultos* y se han adaptado, en muchos casos, a la población infantil y adolescente.
- (j) *Según la estrategia de evaluación que se emplee se dispondrá de mayor o menor número de recursos o condicionantes de la misma.* Por ejemplo, el tiempo necesario, el tipo de información que se desea obtener, la disponibilidad de personal preparado para la evaluación, el material, el análisis, etc.

### PARTE III

## EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

### 9. Enmarcando el proceso de intervención

La asunción de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos implica que se puedan plantear estrategias de aprendizaje de las conductas interpersonales. Para Kelly (1987), el término "*entrenamiento en habilidades sociales*" es la descripción general de un método de cambio conductual que puede aplicarse a una gran variedad de habilidades interpersonales. Es, por tanto, necesario identificar exactamente qué tipo de habilidad social se trata de obtener en una intervención concreta. Podemos llamar a este producto final que buscamos la "*habilidad social-objetivo*" o *habilidad-diana* de la intervención.

Estas estrategias de intervención se han etiquetado, como hemos indicado, con el término de *entrenamiento en habilidades sociales*. Si bien los diferentes autores han utilizado diferentes nombres: *Behavior Rehearsal* (Lazarus, 1966), *Structuted Learning Therapy* (Goldstein, 1973), *Behavioral Training* (McFall y Twentyman, 1973), *Personal Effectiveness* (Lieberman, y otros, 1975), *Assertive Training* (Lange y Jakubowsky, 1976; Alberti, y Emmons, 1978) y *Social Skills Training* (Trower, y otros, 1978), en la práctica estos procedimientos vienen a coincidir básicamente, resultando esta última denominación —*Entrenamiento en Habilidades Sociales*— la más usual y la que englobaría a las anteriores.

El *entrenamiento en habilidades sociales* se podría definir como:

*«un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida.»*

(Goldsmith y McFall, 1975:51).

O como:

*«un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales.»*

(Curran, 1985:122)

La enseñanza de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia no ha recibido una atención adecuada hasta hace muy pocos años. Anteriormente se hacían intervenciones en la clínica con niños y niñas agresivos, hiperactivos y disruptivos, tratando de eliminar sus conductas problemáticas, pero hasta hace poco no se abordó el tema de la incompetencia social y de los déficit en habilidades sociales.

A continuación, quisiéramos destacar la *enumeración de las características y notas definitorias de la enseñanza de las habilidades sociales* que destaca Monjas, M.I. (1994):

(a) El modelo de intervención de la enseñanza en habilidades sociales se ajusta a lo que en psicología actual se denomina *modelo de competencia* (Wine, 1981) lo que supone que:

- se enfatizan los aspectos positivos del funcionamiento;
- se considere no sólo a la persona con problemas, sino también su entorno;
- se contemple la implicación activa y directa de la persona en la intervención;
- se tenga interés por la prevención; y
- se enfatizan las variables cognitivas.

(b) La enseñanza de las habilidades sociales se ajusta al *enfoque cognitivo-conductual y del aprendizaje social* que incluyen técnicas y se plantean objetivos de cambio. Es un modelo ecléctico e integrador que trata de aglutinar distintas posiciones conceptuales y teóricas y conjuntan distintos procedimientos de intervención.

(c) Se centra en la *conducta adaptativa de la persona*. Se pretende construir nuevas competencias conductuales; es decir, se enseñan conductas para el repertorio adaptativo de la persona.

- (d) Son un conjunto de *procedimientos sumamente versátiles* tanto en las técnicas como en los objetivos que se persiguen como en las personas sobre los que pueden incidir por lo que pueden adaptarse y flexibilizarse para intervenir en diversos campos y con muy variados sujetos y problemas.

Para Curran, J.P. (1985), *las premisas que subyacen al entrenamiento en habilidades sociales* son las siguientes:

1. Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y funcionamiento psicológico.
2. La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
3. Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
4. Estos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
5. Una vez aprendidos estos estilos y estrategias mejorarán la competencia en esas situaciones específicas.
6. La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

Para enmarcar el entrenamiento en habilidades sociales es muy importante que nos preguntemos: *¿Qué sucede en la vida de una u otras personas para que unos sean más hábiles socialmente que otros? ¿Por qué determinadas personas saben relacionarse de manera adecuada con los demás y otros manifiestan mayores dificultades?* A los aspectos ya señalados a lo largo de esta obra quremos destacar en los siguientes cuadros las *principales causas de la inadecuación del comportamiento de relación social*:

(A) La persona no ha aprendido las habilidades necesarias o las ha aprendido de manera inadecuada, debido a:

- *El castigo sistemático de los comportamientos adecuados* (por ejemplo, los padres que regañan a su hijo/a cuando se relaciona con personas del sexo opuesto)
- *Falta de refuerzo suficiente a los comportamientos adecuados* (no por ello el comportamiento adecuado ha tenido que ser castigado)
- *La persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social* (por ejemplo, le son indiferentes la alabanza, la sonrisa de los demás, la aprobación de sus padres, etc.)
- *La persona obtiene más refuerzo por comportamientos inadecuados* (por ejemplo, la persona agresiva obtiene lo que desea de manera rápida; o la persona pasiva o no asertiva obtiene con su comportamiento la atención y la sobreprotección de los demás)
- *La persona no discrimina adecuadamente la especificidad situacional en la que debe emitir un determinado comportamiento.* (Por ejemplo, la persona no percibe cuándo está molestando, o si es oportuno o no gastar una broma en determinados momentos, etc.). Algunos autores hablan de personas "socialmente patosas"

(B) La ansiedad provoca que la persona ejecute el comportamiento socialmente adecuado de manera parcial, aunque la persona conozca dicho comportamiento

- Determinadas situaciones, que han resultado aversivas para la persona, condicionan que, su posible presentación, produzca ansiedad en tal grado que la persona tenderá a generalizar esta ansiedad a otras situaciones o, por lo menos, aquellas relacionadas con la situación inicial que suscitó dicha ansiedad.

(C) La persona interpreta determinadas situaciones sociales en función de creencias, ideas, pensamientos irracionales que le impiden actuar socialmente de la manera más adecuada

- Por ejemplo, pensar que:
  - *"Es una necesidad absoluta ser querido y apreciado por todo el mundo"*
  - *"Hay que ser indefectiblemente competente y casi perfecto en todo lo que se emprende"*
  - *"Ciertas personas son malas, viles y perversas y deberían ser castigadas"*
  - *"Es horrible cuando las personas y las cosas no son como uno quisiera que fueran"*
  - *"Es más fácil evitar los problemas y responsabilidades de la vida que hacerles frente"*

(D) La persona tiene distorsionada la realidad de cuáles son sus derechos

- Dichas distorsiones surgen provocadas por diversos canales: la educación tradicional, los medios de comunicación, la cultura de la sociedad en que vive esa persona, etc.
- Algunas de las distorsiones a las que hacemos referencia pueden ser las siguientes:



SUPOSICIONES TRADICIONALES ERRÓNEAS	DERECHOS LEGÍTIMOS
1. Es ser egoísta anteponer las necesidades propias a las de los demás	- Algunas veces, tienes derecho a ser el primero/a
2. Es vergonzoso cometer errores. Hay que tener una respuesta adecuada para cada ocasión	- Tienes derecho a cometer errores
3. Si uno/a no puede convencer a los demás de que sus sentimientos son razonables, debe ser que está equivocado/a o bien que se está volviendo loco/a	- Tienes derecho a ser el juez último de tus sentimientos y aceptarlos como válidos
4. Hay que respetar los puntos de vista de los demás, especialmente si desempeñan algún cargo de autoridad. Guardarse las diferencias de opinión para uno/a mismo/a; escuchar y aprender	- Tienes derecho a tener tus propias opiniones y convencimientos
5. Hay que intentar ser siempre lógico/a y consecuente	- Tienes derecho a cambiar de idea o de línea de acción
6. Hay que ser flexible y adaptarse. Cada uno/a tiene sus motivos y no es de buena educación interrogar a la gente	- Tienes derecho a la crítica y a protestar por un trato injusto
7. No hay que interrumpir nunca a la gente. Hacer preguntas denota estupidez	- Tienes derecho a interrumpir para pedir una aclaración
8. Las cosas podrían ser aún peores de lo que son. No hay que tentar a la suerte	- Tienes derecho a intentar un cambio
9. No hay que hacer perder a los demás su valioso tiempo con los problemas de uno/a	- Tienes derecho a pedir ayuda o apoyo emocional
10. A la gente no le gusta escuchar que uno se encuentra mal, así que es mejor guardárselo para sí	- Tienes derecho a sentir y expresar el dolor
11. Cuando alguien se molesta en dar un consejo, es mejor tomarlo seriamente en cuenta, porque suele tener razón	- Tienes derecho a ignorar los consejos de los demás
12. La satisfacción de saber que se ha hecho algo bien es la mejor recompensa. A la gente no le gustan los alardes; la gente que triunfa, en el fondo, cae mal y es envidiada. Hay que ser humilde ante los halagos	- Tienes derecho a recibir el reconocimiento por un trabajo bien hecho
13. Hay que intentar adaptarse siempre a los demás, de lo contrario no se encuentran cuando se necesitan	- Tienes derecho a decir "no"

14. No hay que ser antisocial. Si dices que prefieres estar solo/a, los demás pensarán que no te gustan	- Tienes derecho a estar solo/a aun cuando los demás deseen tu compañía
15. Hay que tener siempre una buena razón para todo lo que se siente y se hace	- Tienes derecho a no justificarte ante los demás
16. Cuando alguien tiene un problema hay que ayudarlo	- Tienes derecho a no responsabilizarte de los problemas de los demás
17. Hay que ser sensible a las necesidades y los deseos de los demás, aun cuando éstos/as sean incapaces de demostrarlos	- Tienes derecho a no anticiparte a las necesidades y deseos de los demás
18. Es una buena política intentar ver siempre el lado bueno de la gente	- Tienes derecho a no estar pendiente de la buena voluntad de los demás
19. No está bien quitarse a la gente de encima; si alguien hace una pregunta, hay que darle siempre una respuesta	- Tienes derecho a responder o a no hacerlo

Así, el *proceso de entrenamiento en habilidades sociales* implica, en su desarrollo completo, *cuatro elementos de forma estructurada* (Caballo, V.E., 1993:183):

1. *El entrenamiento en habilidades sociales, donde se enseñan conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual de la persona.*

Dado que la adquisición de las habilidades sociales depende de un conjunto de factores encuadrados dentro de la teoría del aprendizaje social, principalmente, el entrenamiento en habilidades sociales incluye muchos de estos procedimientos en su aplicación. Concretamente se emplean procedimientos tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el refuerzo.

2. *Reducción de la ansiedad en situaciones problemáticas.*

Normalmente esta disminución de la ansiedad se consigue de forma indirecta, llevando a cabo la nueva conducta más adaptativa que, supuestamente, es incompatible con la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1958).

3. *Reestructuración cognitiva, en donde se intentan modificar valores, creencias, atribuciones, expectativas, cogniciones y/o actitudes de la persona.*

La reestructuración cognitiva tiene lugar con frecuencia, al igual que sucede con el elemento anterior, de forma indirecta. Es decir, la adquisición de nuevas conductas modifica, a más largo plazo, las cogniciones de la persona. Sin embargo, con la creciente "cognitivación"

de la terapia de conducta, la incorporación de procedimientos cognitivos al entrenamiento en habilidades sociales es algo habitual en la aplicación de esta técnica, especialmente en aspectos de la terapia racional-emotiva, autoinstrucciones, etc.

#### *4. Entrenamiento en solución de problemas.*

En entrenamiento en solución de problemas no se suele llevar a cabo de forma sistemática en los programas de entrenamiento en habilidades sociales, aunque generalmente se encuentra presente, de forma implícita, en ellos, a través de la adaptación del proceso de solución de problemas propuestos por D'Zurilla, (1993):

- 1. Identificación de conflictos interpersonales*
- 2. Capacidad de búsqueda de soluciones y/o vías alternativas adecuadas*
- 3. Anticipar consecuencias*
- 4. Ejecución (puesta en práctica)*

Según Gil (1993), los entrenamientos en habilidades sociales están integrados por un conjunto de técnicas cuya aplicación se orienta a la adquisición de aquellas habilidades que permitan a las personas mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación. La consecución de este objetivo implica que la persona:

- adquiera y llegue a dominar todos los componentes conductuales que componen las habilidades sociales, exhibiéndolos en la secuencia correcta, de forma coordinada y sin necesidad de supervisión;
- sea capaz de exhibir las habilidades sociales necesarias después de analizar las características de la situación real y la adecuación de sus conductas a esta situación; y
- sea capaz de reproducir las habilidades sociales en momentos y ambientes diferentes (fundamentalmente en situaciones de la vida real), y de forma espontánea, no automática.

Hoy en día disponemos de gran cantidad de datos y pruebas empíricas de la efectividad de las intervenciones en habilidades sociales con niños/as. Los datos aportados por numerosas investigaciones evidencian que es efectiva la enseñanza de las habilidades de interacción social a personas de distintas edades y problemáticas (Ver las revisiones de Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1985; Gresham, 1988; Gresham y Lemanek, 1983; Ladd y Asher, 1985; Robertson, Richardson y Youngson, 1984; Urbain y Kendall, 1980 y Van Hasselt y otros, 1979, entre otros).

## 10. La teoría y la práctica de las técnicas cognitivo-conductuales como procedimientos de intervención

El aprendizaje de competencias sociales en el ambiente natural viene determinado por factores tales como la historia de refuerzo directo, la historia de aprendizaje observacional, la retroalimentación y el moldeamiento o perfeccionamiento de la habilidades, la cantidad de oportunidades para practicar aquellas habilidades acabadas de aprender y el desarrollo de expectativas de ejecución positivas.

Los mismos principios de aprendizaje se pueden utilizar para enseñar estas habilidades en nuestra intervención. Los aspectos que a Kelly (1987) le resultan cruciales para cualquier intervención en las habilidades sociales son las instrucciones y la explicación del fundamento teórico; la exposición a modelos; la oportunidad de practicar las habilidades; el refuerzo y la retroalimentación (*feedback*) de la práctica conductual; y la generalización de estas habilidades perfeccionadas en el ambiente natural.

Las distintas técnicas no son excluyentes sino que se pueden emplear en forma combinada, formando paquetes de entrenamiento. En el entrenamiento de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia se utiliza un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en un "*Paquete de Entrenamiento*". Tanto unas como otras técnicas están orientadas en función de la adquisición, la reproducción, el moldeamiento, el fortalecimiento y la inhibición de un determinado comportamiento.

Se aprenden nuevas conductas que reemplazan a otras existentes que son menos adaptativas y, del mismo modo, se aprenden conductas que con anterioridad no formaban parte del repertorio comportamental de la persona o si, existiendo la habilidad, ésta necesita perfeccionarse (calidad de respuesta) o incrementarse (frecuencia, intensidad de la respuesta).

La elección de estas técnicas componentes del paquete de entrenamiento se ha realizado en base a la efectividad repetidamente avalada en estudios e investigaciones sobre habilidades sociales y a la facilidad de aplicación en contextos escolares y familiares por personal no técnico.

Con este conjunto de procedimientos de enseñanza se logra un abordaje tanto de los *sucesos antecedentes de la conducta de autoayuda* (por ejemplo, a través de las instrucciones o el modelado), como de la *conducta propiamente dicha* (práctica, autoinstrucciones que guíen la ejecución), como de las *consecuencias* (retroalimentación, refuerzo, autorrefuerzo).

*Las técnicas, los objetivos y la secuencia de aplicación son los siguientes:*

### *1. Instrucciones y modelado.*

Su objetivo es informar y hacer demostraciones de las conductas adecuadas.

## 2. *Ensayo conductual.*

Su objetivo es que la persona reproduzca y practique estas conductas.

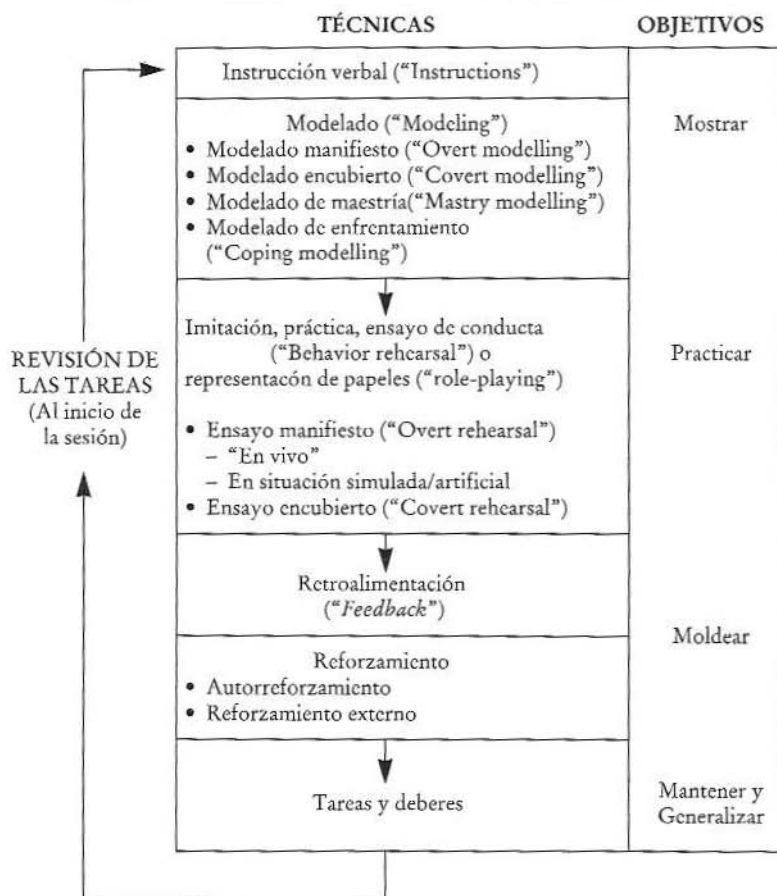
## 3. *Retroalimentación y refuerzo.*

Su objetivo es moldear y perfeccionar las conductas exhibidas por la persona.

## 4. *Conjunto de estrategias y técnicas*

Su objetivo es facilitar el mantenimiento y la generalización de las conductas aprendidas.

# PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DEL ENTRENAMIENTO EN LAS HABILIDADES SOCIALES



### 10.1. Instrucción verbal ("Instructions")

La *instrucción verbal* es el primer paso a dar en el procedimiento que se expone y consiste en explicar de manera clara y concisa aquellos comportamientos diana que se pretenden entrenar. Estas explicaciones aportan información al alumnado sobre:

- qué comportamientos ha de identificar a lo largo de la sesión de entrenamiento;
- la importancia que tiene para la persona el dominio de dicha habilidad (motivación); y
- cómo debe realizar dichos comportamientos, qué decir, cómo decirlo, etc.

La instrucción verbal aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales, como su nombre indica, implica el uso del lenguaje verbal, oral, hablado para describir, definir, explicar o poner ejemplos sobre los comportamientos interpersonales que componen las diferentes habilidades.

Para ello se incorporan estrategias varias, frecuentes en el ámbito educativo, como *la discusión, el diálogo, el debate y la asamblea* con el propósito de que el alumnado se implique de manera más activa, proponga ejemplos concretos y que surgen de experiencias específicas de su propia vida y descubra por él mismo la importancia, relevancia y aplicación de la habilidad. Este será un primer paso en el proceso de autorregulación que se pretende completar; de manera que no es el adulto quien impone al alumnado qué es importante para ellos y qué han de hacer o no (*regulación externa del comportamiento*) sino que sean los propios niños/as y jóvenes quienes descubran su importancia y relevancia y viviendo dichas habilidades como una *necesidad sentida* por ellos (*regulación interna del comportamiento*).

La *pretensión de la instrucción verbal* con el uso de las estrategias que se comentan es, básicamente, la de centrar la atención del alumnado desde el comienzo, y a lo largo de toda la sesión, sobre aquellos comportamientos de relación social que ha de identificar, que ha de ejecutar, que son objeto de evaluación y que ha de practicar tanto en la sesión de entrenamiento como en la vida real. Se trata de garantizar que la persona comprenda cuáles son las metas de ejecución concretas.

Aunque la implementación de las instrucciones se realice generalmente al inicio de cada sesión, también se suele utilizar previamente a los procedimientos de modelado (observación de modelos) y previamente al ensayo de determinado comportamientos (imitación y práctica), con la intención de "refrescar la memoria" sobre la información básica de esa habilidad. Para ello se recomienda que la información que la persona ha de retener sea breve, clara y comprensible para ella.

**EJEMPLIFICACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN VERBAL**  
Propuesta realizada por Michelson, L. y otros (1987:117-118)

**HABILIDAD: DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS**

– *Modelo de lección sobre defender los propios derechos*

Hoy vamos a discutir por qué y cómo deberíais defender vuestros derechos. Por defender vuestros derechos entendemos que hagáis que los demás sepan cuándo no os tratan de forma justa o cuándo os hacen algo que no os gusta. A veces, esto puede consistir simplemente en comunicar a los demás lo que pueden esperar de vosotros y, otras veces, puede implicar el tener que adoptar una actitud firme y establecer unos límites. Por supuesto, esto puede resultar un poco difícil de hacer, pero debéis recordar que lo que en realidad estáis haciendo es protegeros a vosotros mismos.

¿Qué pasaría si un día, en el colegio, unos niños os quisieran poner a prueba para ver cuántas amenazas sois capaces de soportar? Imaginaos que se acercan a vosotros durante el recreo y os dicen que no podéis utilizar un determinado sector del patio, ¿qué haríais? Bien, sabéis que tenéis todo el *derecho* de utilizar todo el patio y también sabéis que ellos *no* tienen ningún derecho a mandaros. Éste es un derecho de cuándo es importante defender los propios derechos.

– *Pregunta para la discusión*

1. ¿Por qué es importante, en esta situación, defender vuestros propios derechos?
  2. ¿Qué sucedería si no lo hicierais?
  3. ¿Qué les diríais a esos niños en esa situación?
- (a) ¿Alguno de vosotros puede poner un ejemplo de una situación en la que deberíais defender vuestros derechos?
- (b) ¿Cuáles son vuestros *derechos* en este caso?
- (c) ¿Qué podría suceder si no dijerais o hicierais algo?
- (d) ¿Qué sería mejor decir en esta situación? ¿Por qué?

– *Fundamento teórico (racional) para los niños*

- *Ventaja:* Defender nuestros propios derechos hace que los demás sepan:
  - A. que pensáis que han violado vuestros derechos o que se han aprovechado de vosotros;
  - B. que creéis que habéis sido tratados injustamente;
  - C. que os defenderéis si es necesario;
  - D. cuáles son vuestro “límites”; es decir, cómo queréis que os traten y qué cosas no aguantaréis;
  - E. que os “defendisteis”, por lo que os podéis sentir seguros y orgullosos de vosotros mismos.
- *Inconvenientes:* Al no defender vuestros propios derechos:
  - A. permitís, y posiblemente, alentáis a los demás para que se aprovechen de vosotros;
  - B. puede que perdáis cosas que, por derecho, son vuestras;
  - C. puede que seáis tratados injustamente por los demás y que os pierdan el respeto;
  - D. permitís que los demás se aprovechen de vosotros y os traten injustamente, lo cual puede hacer que perdáis confianza y respeto en vosotros mismos

## EJEMPLIFICACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN VERBAL

Propuesta realizada por Monjas, M<sup>a</sup>. I. (1993:261-263)

### HABILIDAD: EXPRESAR EMOCIONES

#### - Delimitación y especificación de la habilidad

Expresar emociones significa comunicar a otra/s persona/s cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo o qué emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. También supone comunicar a otra persona los sentimientos que ella nos provoca.

El profesor, a través de distintas preguntas y actividades y teniendo en cuenta la edad, el nivel evolutivo y las características de sus alumnos, les guía para que identifiquen sus propias emociones, delimitando y tratando de que diferencien entre emociones y sentimientos positivos, agradables y placenteros (alegre, tranquilo, feliz,...) y emociones y sentimientos negativos, desagradables o displacenteros (enfadado, aburrido, atemorizado, nervioso,...). Después tratará de que discriminen entre las distintas emociones, ya sean positivas o negativas.

Es conveniente iniciar por estados emocionales sencillos (feliz, triste, enfadado), para progresivamente ir incluyendo y profundizando en más sentimientos, emociones y afectos.

- "M<sup>a</sup> Jesús, tu papá ha hecho tu comida favorita; ¿cómo te sentirás?, ¿qué le dirás?"
- "Pepi, tu amiga llega una hora más tarde a vuestra cita; ¿cómo te sentirás?, ¿qué le dirás?"
- "¿Quién me pone un ejemplo de una situación en la que se ha sentido muy bien con otra persona?, ¿por qué?"
- "¿Quién me pone un ejemplo de una situación en la que se ha sentido muy mal?, ¿qué pasó?, ¿qué hiciste?, ¿qué dijiste?, ¿qué hizo y dijo la otra persona?"

En el diálogo también tratará de que los alumnos y alumnas vayan identificando la causalidad de la emoción; a qué atribuyen su emoción, qué eventos antecedentes desencadenaron la emoción.

- "¿Por qué me siento así?, ¿qué pasó? ¿qué pensé? ¿qué hice?"
- "¿Por qué estás enfadado?, ¿qué ha ocurrido?, ¿qué pensaste? ¿qué hiciste? ¿qué hizo la otra persona?"

A lo largo de la enseñanza de estas habilidades, los alumnos y alumnas llegarán a delimitar distintos sucesos antecedentes que se relacionan con distintas emociones.

- "¿Qué sientes cuando...?, ¿cuándo te sientes alegre (enojado/tranquilo)?"
- Piensa en cosas que a ti te ponen enfadado, alegre, preocupado, feliz. ¿Cómo te encuentras en cada caso?, ¿cómo lo expresas a los demás?"

#### - Importancia y relevancia para el alumnado

Todos experimentamos distintas emociones en nuestra vida diaria y cuando nos relacionamos con otras personas. Es muy importante que sepamos expresarlas a los demás de manera aceptable tanto las agradables (así haremos partícipes a los otros de nuestra felicidad), como las desagradables (ayuda a que las otras personas comprendan nuestro modo de actuar y si es necesario nos ayuden).



El profesorado tiene que resaltar el derecho a la privacidad de las emociones y los sentimientos; cada uno es libre de sentir lo que quiera y se tiene el derecho a no decir lo que se siente. Sin embargo, se resaltarán la conveniencia de expresar el propio estado emocional porque ayuda a relacionarse mejor con los demás.

– *Aplicación*

A lo largo del proceso de enseñanza de la habilidad de expresar emociones, el alumno tiene que descubrir la aplicación de esta habilidad a su vida concreta:

- En qué situaciones puede, debe, es necesario o es imprescindible expresar y comunicar sus estados emocionales a otras personas. Es conveniente que el alumno o alumna comprenda la importancia de buscar el momento y lugar adecuado para expresar las emociones y los sentimientos.
- Con qué personas ha de aplicar esta habilidad y con qué personas no es adecuado hacerlo. Por ejemplo: ¿comunicarías a un niño desconocido que estás triste?, ¿y a tu compañero de mesa?, ¿y a un niño que te cae muy bien? Imagínate que tienes un problema grave en tu familia y estás muy preocupado, ¿a quién se lo comentarías?, ¿a qué personas no se lo dirías?

## 10.2. Modelado (“Modelling”)

El *Modelado* es una de las técnicas fundamentales, básicas y de más amplia utilización en el entrenamiento en habilidades sociales. Esta estrategia de enseñanza de las habilidades sociales implica la exposición de la persona a un modelo que ejecuta de una manera más o menos correcta aquellos comportamientos “diana” que pretendemos instaurar en el repertorio conductual de la persona.

En el ámbito educativo, los principales modelos a utilizar en el *ámbito escolar* son el propio alumnado, el profesorado y otros adultos significativos, los iguales, la presentación de recursos audiovisuales (sobre todo vídeos), fotografías, ilustraciones, etc. En el *ámbito familiar* los principales modelos de referencia son los padres, los hermanos/as, vecinos, amigos de la familia o del niño/a o joven, etc.

Su fundamento teórico radica en el *aprendizaje por observación o aprendizaje vicario* propuesto por Bandura, (1969) en su Teoría del Aprendizaje Social.

Las *funciones* que se otorgan al modelado comportamental en su aplicación a la enseñanza de las habilidades sociales son las siguientes:

1. La *adquisición de nuevas habilidades* para la interacción social.
2. La *facilitación de conductas* cuando éstas no se emiten por falta de estímulos inductores; es decir, porque en las situaciones sociales no se han propiciado. Facilita la ejecución de patrones conductuales aprendidos con anterioridad (no puestos en práctica pese a no ir seguidos normalmente de consecuencias negativas).
3. La *desinhibición de las conductas* que por ansiedad o trastornos fóbicos no se exhiben como la conducta de participar en las conversaciones, defender los propios derechos, etc. Desinhibir

- una conducta del observador después de constatar éste que el modelo la realiza son experimentar consecuencias negativas
4. La *inhibición de las conductas* existentes en el repertorio comportamental de la persona y que resultan inadaptadas en las relaciones sociales. Se observa la carencia de consecuencias positivas o la contingencia de consecuencias negativas en el modelo.
  5. *El incremento de la estimulación ambiental*. La conducta de los modelos puede servir para hacer que aumente la atención de los observadores a estímulos o sucesos concretos.
  6. *La producción de cambios en la activación emocional*. Observar determinada emoción puede provocar la misma emoción en el observador y en algunos casos una emoción negativa (enfado) puede dificultar la exhibición de una conducta social adecuada; y si se modela otra emoción más adecuada, ésta puede convertirse en inductora o facilitadora de la habilidad social.

Méndez, F.J. y otros (1998:197-198) consideran que la eficacia de la aplicación práctica de los programas de modelado está condicionada por el control del profesional sobre diferentes *variables que influyen en la adquisición y ejecución del comportamiento*:

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN		
(a) Características del modelo	a.1. Similitud	Cuanto más semejante sea el modelo y el observador en sexo, edad y raza, más probable es que éste ejecute la conducta modelada
	a.2. Prestigio	Es más probable que se imite a los modelos que poseen un prestigio para el observador, por su fama, carácter de experto o estatus social
(b) Características del observador	b.1. Habilidades cognitivas	La ausencia de discapacidad psíquica o déficit aptitudinales (atención, memoria, discriminación visual, etc.) facilita la capacidad atencional y retentiva del observador. También hace referencia la toma de decisiones que implica habilidades como el razonamiento abstracto y asociativo
	b.2. Ansiedad	Conviene que el observador esté relajado ya que un nivel elevado de ansiedad puede inhibir los procesos de modelado
(c) Características del procedimiento	c.1. Estímulo discriminativos	Uso de señales como resúmenes explicativos, repetición de los elementos cruciales, cambios de sonido, etc., ayudan al observador a seleccionar los estímulos que debe atender y retener
	c.2. Estímulos distractores	La eliminación de posibles distractores mejora el aprendizaje

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA EJECUCIÓN		
(a) Factores que afectan a la reproducción motora	a.1. Habilidades motoras	La ausencia de discapacidad física y las habilidades motoras de la persona facilitan la reproducción de la conducta modelada
	a.2. Práctica motora	La repetición de la conducta modelada mejora la reproducción motora
(b) Factores que afectan a la motivación	b.1. Consecuencias de la conducta del modelo	El tipo de contingencia vicaria (reforzamiento, extinción, castigo) influye en la conducta del observador
	b.2. Consecuencias de la conducta del observador	El tipo de contingencia directa (reforzamiento, extinción, castigo) influye en la conducta del observador
(c) Factores que afectan a la generalización	c.1. Semejanza entre la situación de entrenamiento y el medio natural del observador	Cuanto mayor grado de similitud o validez ecológica exista entre el lugar donde se realiza el entrenamiento y el medio natural del observador, más fácil será que se produzca la transferencia entre ambos
	c.2. Variedad de situaciones de entrenamiento	A mayor variedad de situaciones en las que se modela una conducta, mayor facilidad para generalizarla a distintas situaciones del medio natural del observador
	c.3. Práctica programada en el medio natural	Establecer tareas para casa promueven la consolidación y la transferencia de la conducta modelada al medio cotidiano del observador
	c.2. Incentivos en el medio natural	La programación de reforzadores de la conducta de imitación en el ambiente cotidiano del observador incrementa la generalización.

El modelado es una de las técnicas que presenta un mayor número de modalidades que posibilitan una variada y amplia forma de aplicación:

MODALIDADES DE MODELADO		
MODELADO MANIFIESTO ("Overt modelling")	MODELADO "EN VIVO"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se produce cuando <i>el modelo es real</i>, está físicamente presente y ejecuta su comportamiento ante la persona</li> </ul>
	MODELADO EN SITUACIÓN SIMULADA O ARTIFICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se produce cuando <i>el modelo no está físicamente presente</i> y su comportamiento es mostrado a través de algún procedimiento como puede ser la audición de una cinta grabada con la respuesta verbal del modelo o el visionado de un vídeo en el que se muestra también su comportamiento no verbal.</li> </ul>
MODELADO ENCUBIERTO ("Covert modelling")	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se produce cuando <i>el modelo es simbólico</i> de manera que la persona se imagina la forma de actuar competente de un determinado modelo en una situación hipotética. En la infancia y adolescencia es un procedimiento eficaz cuando el modelo que se pide que imaginen ha podido ser observado "en vivo" en ocasiones previas.</li> </ul>	
MODELADO DE MAESTRÍA ("Mastry modelling")	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se produce cuando <i>el modelo muestra el comportamiento "diana" sin ningún tipo de error</i></li> </ul>	
MODELADO DE AFRONTAMIENTO ("Coping modelling")	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se produce cuando <i>el modelo muestra ansiedad o miedo, tiene dificultades, comete errores, pero va perseverando y gradualmente lo supera y al final llega a ejecutar el comportamiento de modo hábil y competente.</i></li> </ul>	
MODELADO MÁS AUTO-INSTRUCCIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se produce cuando <i>el modelo, a la vez que ejecuta el comportamiento-objetivo, verbaliza los pasos que sigue para solucionar eficazmente la situación interpersonal</i> en que se halla inmerso. Así, el modelo no sólo demuestra dichos comportamientos sino que también explicita cogniciones de afrontamiento, reevaluaciones y maneras de enfrentarse con los sentimientos de ansiedad, frustración y autoduda.</li> </ul>	

El uso de una u otra modalidad de modelado dependerá de factores como:

- los recursos disponibles, tanto personales como materiales;
- el tipo de situación problema y la conducta objetivo del entrenamiento;
- ciertas características del observador, como son la facilidad para imaginarse situaciones, sus experiencias anteriores de aprendizaje, etc.

Con la intención de potenciar la efectividad de esta técnica se recomienda, insistiendo en algunos de los aspectos ya sugeridos, seguir las siguientes pautas:

- Que exista determinada *similitud entre modelo y observador*, respecto a:
  - *características idiográficas y de grupos de referencia*: edad, sexo, clase social, etc.;
  - *las conductas exhibidas*: presentando, preferentemente, un modelo *coping*, aquel que muestra un titubeo inicial y un progresivo esfuerzo hasta acabar resolviendo de forma satisfactoria la situación, en lugar de un modelo *master*, aquel que resulta excesivamente competente y complejo a la hora de ser imitado;
  - *que la persona que observa tenga la misma percepción de esa similitud*: que llegue a considerar que el modelo es como él, es de su grupo, de los "suyos". En este sentido, es importante que el entrenador realice algún comentario que remarque la similitud entre los dos, favoreciendo esta percepción por parte del observador.
- *Que el modelo se muestre amistoso, cercano y agradable* en relación al observador. Que su comportamiento sea percibido bien como agradable y afectuoso, y no como un comportamiento distante o simplemente técnico.
- *Que la actuación del modelo sea seguida por consecuencias positivas*. Que se felicite o premie al modelo o que se reconozca públicamente la importancia de su conducta y las consecuencias favorables que de una conducta como ésta deben esperarse.
- *Que se muestren diferentes modelos*, aportando formas alternativas de comportamiento, lo que permitirá al observador identificar diferentes formas de afrontar la misma situación y escoger la que más se adapte a su estilo.
- *Que las conductas sean mostradas de forma clara y precisa, sin ambigüedades, ni de forma compleja*, evitándose aquellos detalles innecesarios.
- *Que la exhibición de conductas se realice de menor a mayor dificultad y complejidad* avanzando progresivamente hasta abordar las conductas más problemáticas y difíciles.
- *Que se repita la técnica*, si es preciso, o la repetición de una conducta concreta de toda la actuación del modelo, con el fin de favorecer condiciones de sobreaprendizaje.

Por último, destacamos la importancia de que los observadores adopten un papel activo, sean protagonistas de su proceso de apren-

dizaje hasta el punto en que ellos mismos llegan a mostrar a sus compañeros/as los comportamientos-objetivo que ha aprendido modelando el comportamiento de los observadores y el suyo propio.

**EJEMPLIFICACIÓN DEL MODELADO MANIFIESTO "EN VIVO"**  
Propuesta realizada por Goldstein, A.P. y otros (1989:138)

**HABILIDAD: SALUDAR A OTRA PERSONA**

- **Instructor:** *"Vale. Éstos son los pasos para iniciar una conversación. Ahora, el señor Kovac y yo os enseñaremos cómo emplear estos pasos en una situación real. El señor Kovac simulará ser un chico nuevo en la escuela, yo también seré un chico que quiere iniciar una conversación con él para preguntarle si quiere sentarse conmigo y con mis amigos en el comedor. Todos observaréis con atención cómo empleo cada uno de los cuatro"*
- **Instructor:** *"¡Hola! ¿Cómo estás? Me llamo Paul"*
- **Coinstructor:** *"¡Hola! Mi nombre es Tony"*
- **Instructor:** *"No te había visto por aquí antes. ¿Te has pasado a este cole?"*
- **Coinstructor:** *"Sí. Mi madre y yo nos acabamos de mudar de Middletown"*
- **Instructor:** *"Eso es bastante lejos. ¿Te gusta este colegio?"*
- **Coinstructor:** *"Supongo que sí"*
- **Instructor:** (Aparte) *"Bien, me está mirando y contesta todas mis preguntas, así que debe estar prestando atención a lo que le digo. Creo que se lo preguntaré (a Tony). "Oye, ¿No te gustaría sentarte con mi pandilla en el comedor?"*
- **Coinstructor:** *"Sí, sería estupendo. Me gustaría conocer a otra gente"*
- **Instructor:** *"Vale. Nos veremos en la entrada del comedor a la hora de la comida"*
- **Coinstructor:** *"Hasta luego"*

**EJEMPLIFICACIÓN DEL MODELADO ENCUBIERTO  
EN SITUACIÓN SIMULADA O ARTIFICIAL**

Propuesta realizada por  
el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (1998:56-57)

**HABILIDAD: MANTENER UNA CONDUCTA AUTOCONTROLADA  
ANTE INSULTOS U OFENSAS**

- **"DOS NO RIÑEN SI UNO NO QUIERE"**

Explicaremos a los alumnos que cuando hay insultos, ofensas o provocaciones no hay que entrar al "trapo", sino que hay que saber mantener el tipo.

Esto podemos conseguirlo mediante un entrenamiento en autocontrol. Para ello, vamos a ponerles un ejemplo (modelo) en el que subrayaremos las características fundamentales de los personajes en él incluidos.

*"Imaginaros que estáis celebrando una fiesta en una discoteca. Estáis un grupo de amigos y Juan ve a una chica de la otra clase que le cae bien. Toca una canción. Se acerca y le pide que baile. La chica acepta y mientras bailan mantienen una pequeña conversación."*

*Cuando más a gusto están, llega Jesús diciendo: "¡Oye tú! ¿Qué haces bailando con Ana?", mientras le da un empujón. Pretende empezar una pelea.*

*La gente que está junto a ellos se arremolina a su alrededor. Juan empieza a sudar, presiona fuertemente sus mandíbulas, aprieta sus puños, comienza a respirar aceleradamente... está a punto de entrar "al trapo".*

*Sin embargo, antes de caer en la provocación es capaz de pensar interiormente: "Calma, tranquilo Juan, no va a pasar nada si evitas entrar en una pelea...", mientras evita mirarle fijamente a la cara y dirige su mirada hacia la pared.*

*Jesús intenta volver a provocar a Juan con insultos al ver que éste no reacciona. Juan respira profundamente, procura mantener cierta distancia física y evita contestar a Jesús. Mantiene el control.*

*Minutos más tarde, Jesús da media vuelta y se va insultándole y riéndose de él. Sin embargo, Juan se autorrefuerza pensando: "lo he logrado, esto es lo que tenía que hacer para evitar un problema. En el fondo soy yo quien ha quedado bien".*

*Luis, amigo de Juan, se acerca y le dice: "No sé cómo lo has conseguido, pero le has dado una lección". La gente que estaba arremolinada se aleja".*

A continuación, destacaremos con los alumnos los pasos seguidos en el comportamiento de Juan y valoraremos las ventajas derivadas de su actuación.

Hecho esto, sugeriremos a nuestros alumnos que expongan experiencias o situaciones de violencia (verbales o físicas) que se estén dando en el entorno escolar e intentaremos reflejar el ambiente de nuestro Centro a través de los datos que podamos obtener.

Proponer la programación de unas "Jornadas sobre la violencia en los centros educativos" podría ser un buen modo de conseguir un mayor aprovechamiento del trabajo realizado en torno a esta habilidad.

## ➤ ESTO ES COMPORTAMIENTO AGRESIVO

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.





- ¿Quién se comporta de manera agresiva?

.....

¿Por qué? .....

.....

.....

☐ Descalifica las opiniones de los demás.

☐ Es grosero en su manera de hablar.

☐ Ofende a los demás.

☐ Piensa que es superior.

- ¿En alguna ocasión tu comportamiento ha sido agresivo? Descríbelo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Cómo actuarías ahora en esa situación?

.....

.....

.....

.....

### 10.3. *Imitación, práctica, ensayo de conducta* ("Behavior rehearsal") o *representación de papeles* ("role-playing")

La imitación o práctica de los comportamientos objetivo permiten a la persona ensayarlos sin experimentar las consecuencias aversivas que puede conllevar su falta de dominio. De esta manera, pueden repetirse y simularse aspectos relevantes del ambiente natural de la persona antes de ejecutarla en ese contexto real. Es importante que la persona practique las habilidades sociales más allá del simple conocimiento de lo que tendría que hacer.

En realidad, el resto de las técnicas se articulan en torno al ensayo de conducta aunque su eficacia depende de la aplicación conjunta de las restantes.

Cuando se introduce a la persona en los repertorios que forman parte de una habilidad (*instrucción verbal*) y que éste los observa en un modelo (*modelado*), resulta importante que *ponga en práctica* dicha habilidad ya que cuando el niño/a o el joven es capaz de manejar con más efectividad una interacción durante el entrenamiento estará en mejores condiciones de manifestar estas habilidades en su ámbito natural.

Con la intención de facilitar el sobreaprendizaje, la generalización y transferencia de lo aprendido se aconseja practicar y ensayar las habilidades recién aprendidas varias veces con distintas personas y en distintas situaciones hasta llegar a un adecuado dominio de las mismas.

La *imitación y práctica* presenta una serie de modalidades que posibilita una variada y amplia forma de aplicación:

MODALIDADES DE ENSAYO O PRÁCTICA		
ENSAYO MANIFIESTO ("Overt rehearsal")	ENSAYO "EN VIVO"	• Se produce cuando el niño/a o el joven tiene la oportunidad de practicar las habilidades-objetivo con otros interlocutores en una <i>situación social real</i> .
	ENSAYO EN SITUACIÓN SIMULADA O ARTIFICIAL	• Se produce cuando el niño/a o el joven tiene la oportunidad de practicar las habilidades-objetivo con otros interlocutores en una <i>situación social simulada</i> . Es la práctica más utilizada, dado que permite al profesional observar directamente y supervisar la ejecución del comportamiento de cara a su posterior moldeamiento y mantenimiento.
MODELADO ENCUBIERTO ("Covert rehearsal")		• Se produce cuando el niño/a o el joven debe imaginarse a sí mismo ejecutando las habilidades-objetivo, ya sea en un contexto de entrenamiento o prueba, ya sea en un contexto de la vida real.

Se recomienda el uso combinado de las dos técnicas aprovechando las potencialidades de cada una de ellas.

De acuerdo con Caballo, V.E. (1987) establecemos la siguiente *secuencia para la estrategia del ensayo conductual*:

1. Descripción de la situación-problema.
2. Representación de lo que la persona suele hacer en dicha situación.
3. Identificar las posibles cogniciones desadaptativas que influyen en el comportamiento social.
4. Identificar un objetivo adecuado para la persona.
5. Solicitar sugerencias (respuestas alternativas) a los demás miembros del grupo.
6. Modelado de las conductas por parte del profesorado y los iguales.
7. Practicar encubiertamente la conducta.
8. Práctica manifiesta de la conducta. Integración en su estilo de respuesta.
9. Evaluación de la efectividad de la respuesta.

No obstante, Gil (1993) sugiere el siguiente desarrollo:

1. que la persona empiece imaginándose cómo se ve ejercitando determinada conducta en una situación dada, lo que le va a permitir analizar y afrontar de forma anticipada posibles consecuencias negativas inesperadas;
2. que la persona tenga la oportunidad de ejercitar de una forma real los comportamientos adecuados en la situación de laboratorio, hasta conseguir dominarlos;
3. que la persona nuevamente se imagine realizando estas conductas, que ya domina, en situaciones de su vida real; de esta forma se favorece la generalización de las conductas.

Mediante el ensayo de conducta o la representación de papeles se aprenden nuevas conductas que reemplazan a otras existentes que son menos adaptativas y, del mismo modo, se aprenden conductas que con anterioridad no formaban parte del repertorio comportamental de la persona o si, existiendo la habilidad, ésta necesita perfeccionarse (calidad de respuesta) o incrementarse (frecuencia, intensidad de la respuesta).

Con el objeto de *incrementar la eficacia* de esta técnica se recomienda:

- llevar a cabo ensayos reales;
- planificar de forma progresiva, de menor a mayor dificultad las situaciones;

- utilizar contextos, situaciones y interlocutores variados y heterogéneos;
- progresar de situaciones planificadas a situaciones improvisadas y reales;
- otorgar a la persona un papel activo;
- pasar de representaciones estructuradas, a semiestructuradas, acabando con representaciones no estructuradas;
- reiterar los ensayos; y
- centrar el ensayo sobre un objetivo concreto, controlable y fácil de abarcar.

La importancia de esta técnica en el desarrollo del entrenamiento en habilidades sociales es tal que resulta casi imprescindible que la persona se implique de manera activa y valore la necesidad de que así sea; por ello debemos, en todo momento, motivar y potenciar la *“necesidad sentida”* de participar de esta estrategia, y que no quede únicamente en una *“necesidad percibida”* por parte de los profesionales.

EJEMPLIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA MANIFIESTA  
EN SITUACIÓN SIMULADA O ARTIFICIAL  
Propuesta realizada por García Pérez, E.M. y Magaz Iago, A. (1998:65)

HABILIDAD: REFORZAR A LOS OTROS

UN JUEGO PARA TÍ Y TUS AMIGOS/AS

"¡TE FELICITO AMIGO/A!"

1.- Reúnete con un grupo de cinco a siete amigos y amigas

2.- Sentáos en semicírculo alrededor de una silla

3.- Uno de vosotros/as se sienta en la silla central mientras los demás van dirigiéndole elogios por algo que haya podido HACER bien. (Se pueden incluir algunos elogios personales; como: "eres muy guapo/a", "tienes unos ojos muy bonitos"; pero es preferible hacerlos del tipo: "me gustan mucho los dibujos que haces", "te felicito porque tienes unos apuntes de Física estupendos"...)



4.- Cambiar, por turnos el lugar y el papel de hacer y recibir elogios

CONSEJOS

Para que este juego os resulte útil en el entrenamiento para **DAR Y RECIBIR ELOGIOS**, es imprescindible que éstos se den de una manera **sincera, clara y directa**, y que quien los reciba preste **atención detallada** a los mismos y los agradezca también de forma **sincera y directa**.

Podéis emplear las fórmulas siguientes:

*"Gracias, te agradezco ese elogio"*  
*"Gracias, te agradezco esa felicitación"*  
*"Gracias, te agradezco ese comentario"*

A veces se puede indicar también:

*"...pero creo que es un poco exagerado. No lo hice tan bien..."*



## Defiéndete de las críticas



- Pon en práctica las técnicas y orientaciones que has leído en el horóscopo. Aplica la técnica de "Aliarse con el enemigo" cuando se trate de una crítica injusta.

- *Tú no tienes nada que ver en un comentario que alguien hizo sobre Esther.*

*Andas diciendo por ahí que Esther...*



- *Llevas una ropa que a ti te encanta pero, sin embargo, uno de tus amigos aprovecha la ocasión para lanzarte una crítica.*

*¿Dónde te has comprado esos pantalones? ¿En el Polo Norte?*



- *En una conversación entre compañeros, uno de ellos te dice que tú no sabes contar una película que visteis ayer, cuando tú precisamente eres un experto en eso de hablar ante tu público.*

*Tú no tienes ni idea.*



Tú

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



#### 10.4. Retroalimentación ("feedback")

Aunque el ensayo y la práctica de conducta es un aspecto necesario del entrenamiento, por sí mismo, no es suficiente para mejorar la ejecución, de manera que la persona puede no ser consciente de cómo mejoraron sus habilidades hasta que reciba una retroalimentación específica y refuerzo a lo largo del entrenamiento.

La *retroalimentación* o *feedback* consiste en proporcionar a la persona información relacionada con la correcta ejecución, o no, de las habilidades-objetivo que ha ejecutado en el ensayo conductual previo, con la finalidad de *moldearlas* (*shape*) y conseguir, de manera progresiva, una mayor optimización de su nivel de ejecución.

Es importante que la *retroalimentación* se proporcione a la persona *inmediatamente después de haber actuado en la práctica conductual* para que, de esta manera, conozca lo que ha hecho correctamente (y por tanto pueda repetir en posteriores ensayos), lo que necesita mejorar y lo que debería hacerse de otra forma.

Esta información suele acompañarse de nuevas indicaciones y sugerencias para futuras ejecuciones o pueden seguirse de un nuevo modelado sobre cómo perfeccionar la respuesta dada (moldeamiento).

Las *modalidades de retroalimentación* existentes puede diferenciarse en:

##### – *Retroalimentación verbal:*

Consiste en los comentarios realizados por las personas presentes durante el entrenamiento como pueden ser el profesional de referencia como experto, los iguales como "marco social de referencia", la propia persona que desarrolla su capacidad de autoobservar y autoevaluar su propio comportamiento.

En estos casos en que se produce una retroalimentación verbal es importante:

- hacer uso de un lenguaje cercano y familiar para la persona;
- proporcionar diferentes de puntos de vista;
- valoración el posible impacto que dichas habilidades tienen en su realidad social;
- adecuar sus propios criterios de evaluación a otros más objetivos, y/o socialmente relevantes (que resulten más reales, eficaces y válidos).

##### – *Retroalimentación visual:*

Consiste en la observación de una filmación o vídeo de la actuación de la persona, sobre todo el comportamiento no verbal, garantizando la objetividad, fiabilidad y precisión de la información reco-

gida. Es la retroalimentación más real, aunque conviene que el visionado se acompañe de comentarios por parte de los agentes sociales implicados y que dichos comentarios se contrasten con las percepciones de la propia persona.

Con el fin de *incrementar la eficacia de la retroalimentación*, y desarrollar esta capacidad de autovaloración es aconsejable seguir los siguientes aspectos:

- una vez finalizado el ensayo se le pida a la persona que comente su actuación;
- a continuación se solicita el comentario de otros miembros del grupo;
- se realiza el visionado del vídeo;
- se efectúa el comentario por parte de las personas expertas; y
- finalmente, se le vuelve a solicitar a la persona que analice su actuación.

Así mismo, *garantiza la eficacia de la retroalimentación* que:

- se aplique inmediatamente después de los ensayos,
- se centre en conductas concretas y en un número limitado a la vez,
- se refiera a las habilidades-objetivo de los entrenamientos, y
- se centre en conductas sobre las que la persona tiene control.

En la puesta en práctica, *la retroalimentación se combina con el reforzamiento*, como procedimientos complementarios y prácticamente indiferenciables.

**EJEMPLIFICACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN ("FEEDBACK")**  
Propuesta realizada por Michelson, L. (1987:139-140)

**HABILIDAD: HABILIDADES SOCIALES NO VERBALES**

*Situación 1.* Estás muy contento al recibir un regalo de tus padres que has esperado durante mucho tiempo.

(A)

- TÚ: (Con señales no verbales apropiadas: sonrisas, contacto ocular). *Gracias, mamá y papá. ¡Es fantástico! ¡Es justo lo que quería!*
- PADRE: *Bueno, te lo merecías.*
- TÚ: *Gracias, de verdad.*

- **RETROALIMENTACIÓN: (Apropiada)**- Es un uso apropiado de la comunicación no verbal porque estás expresando correctamente que estás contento (es decir, sonriendo, con contacto ocular).



(B)

- TÚ: (Sin señales no verbales: inexpressivo y sin afecto). *Gracias, mamá y papá. Es fantástico. Es justo lo que quería.*
- PADRE: *Bueno, parece que no te haga mucha ilusión.*
- TÚ: *Sí que me hace.*

• **RETROALIMENTACIÓN: (Poco clara)**- La comunicación es poco clara porque:

1. lo que dices no coincide con tu mensaje no verbal,
2. te hace parecer un farsante.

(C)

- TÚ: (Con señales no verbales antagónicas: ceño fruncido, hombros caídos, sin contacto ocular). *Gracias, mamá y papá. Es fantástico. Es justo lo que quería.*
- PADRE: *¿Qué te pasa? ¿No te encuentras bien?*
- TÚ: *No, estoy bien.*

• **RETROALIMENTACIÓN: (Inapropiada)**- Ésta es una utilización de la comunicación no verbal inapropiada porque:

1. parece que te sientas forzado a decir eso,
2. actúas como si en realidad no quisieras decir eso.

### EJEMPLIFICACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN ("FEEDBACK")

Propuesta realizada por Monjas, M<sup>a</sup>. I. (1993:177)

(esta autora incorpora a esta técnica el refuerzo)

#### HABILIDAD: FAVORES

Inmediatamente después de que el/la alumno/a ha actuado en la Dramatización (y si es posible hacerlo sin interferir la ejecución, durante la representación), el profesorado y los compañeros/as le proporcionan reforzamiento e información sobre su ejecución de forma que sepa que:

- lo ha hecho bien ("*Enrique has expresado claramente el favor que necesitas*");
- lo que necesita mejorar ("*Marta, tienes que agradecer con más fuerza a María el favor que te ha hecho*"); y
- lo que debería de hacer de otra forma ("*Sara, cuando no quieras hacer el favor que te piden, debes ser más contundente en tu negativa de forma que Ángela comprenda claramente que no le vas a hacer el favor que te pide*").

Es importante que todas las personas que intervienen en la práctica, proporcionen reforzamiento y retroalimentación ("*Me ha gustado mucho cuando después de hacer el favor me has dicho que ésta es una buena amiga tuya*").

### 10.5. Reforzamiento

El *refuerzo* es una técnica de modificación de conductas, concretamente ubicada en la orientación del análisis conductual aplicado o análisis funcional del comportamiento, que tiene por objetivo moldear las habilidades que se están aprendiendo y conseguir su mantenimiento.

Michelson y otros (1987:53) definen el *reforzamiento positivo* como el proceso a través del cual las respuestas aumentan porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable. En el caso de las habilidades sociales se trata de incrementar la frecuencia de una variedad de comportamientos adecuados.

*Cuando la actuación de la alumnado ha sido correcta*, se le refuerza a la vez que se le proporciona un feedback informativo verbal en el que se aclaran las conductas bien realizadas.

*Cuando la ejecución no ha sido completamente correcta*, se provee a la persona de una *retroalimentación correctiva* que informa de los aspectos que necesita mejorar y simultáneamente se refuerzan los componentes correctos de la conducta y/o las mejoras observadas en la actual ejecución respecto a otras anteriores, es el principio de aproximaciones sucesivas o moldeamiento.

La técnica del reforzamiento persigue *una triple finalidad*:

1. lograr la instauración de conductas sociales eficaces en la persona mediante el reforzamiento externo;
2. delegar en la propia persona la capacidad de reconocer implícita y explícitamente la adecuación de su conducta y valorarla (autorrefuerzo);
3. que la persona aprenda a reforzar a los demás y a aceptar los reforzamientos que éstos le dispensen en un marco de interacciones sociales satisfactorias.

Los *principales tipos de reforzamiento* que se pueden utilizar son:

- *refuerzo social verbal* (alabanzas, reconocimiento público, aprobación de la conducta del sujeto, etc.);
- *refuerzo social no verbal* (abrazo, sonrisa, palmada en la espalda, etc.);
- *refuerzo de actividad*; y
- *refuerzo material*.

*El refuerzo debe:*

- *ser funcional* de acuerdo con lo que le resulte reforzante a la persona;

- *adecuarse a la especificidad situacional;*
- *aplicarse de manera inmediata y contingente a la ejecución correcta o casi correcta de la conducta que se desea instaurar; y*
- *aplicarse de acuerdo con programas de reforzamiento establecidos (refuerzo continuo, de intervalo, intermitente, reforzamiento ambiental, autorrefuerzo, etc.).*

Queremos destacar que *el reforzamiento se emplea simultáneamente con el resto de técnicas* y está presente durante la práctica totalidad del entrenamiento cuando la persona está ejecutando las conductas que se intentan aprender.

Con el objeto de *favorecer el mantenimiento y la generalización de las conductas*, es importante diseñar *programas de refuerzo ambiental* (más allá del contexto educativo) y desarrollar en la persona la *capacidad de autorrefuerzo* (que la propia persona, después de la exhibición de una habilidad se felicite a sí misma o realice alguna cosa que le resulte satisfactoria).

Esto último es especialmente importante cuando se enfrentan ciertas situaciones problemáticas que comportan consecuencias negativas (críticas y acusaciones por parte de los otros), y en las que el único recurso recompensante estriba en el sentimiento satisfactorio que pueda proporcionarle a la persona su comportamiento asertivo (autoafirmación y expresión de sí mismo).

## 10.6. Moldeamiento

*El moldeamiento* es una variante de la técnica del reforzamiento consistente en el refuerzo de aquellas conductas que se aproximan a la habilidad-objetivo.

Esta estrategia consiste en el *reforzamiento diferencial* de comportamientos cada vez más parecidas a la conducta final dado que se componen de una extensa secuencia que puede ser desglosada en pequeñas unidades de aprendizaje para reforzar cada una de ellas al ejecutarlas correctamente.

Cuando se utiliza esta técnica se comienza con el refuerzo inicial de conductas que tienen alguna, aunque poca similitud con la conducta deseada y gradualmente se retira el reforzamiento de las conductas menos similares y se va reforzando las conductas más semejantes y próximas hasta llegar a la conducta deseada.

### 10.7. Mantenimiento y generalización

El objetivo básico de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es que los cambios que se han producido se mantengan en el tiempo y lleguen a generalizarse a otras situaciones y a otras personas, de forma que se pongan en juego en los contextos naturales. Por ello es importante transmitir al niño/a o al joven que es muy importante que ponga en práctica la habilidad social que está aprendiendo en el centro educativo, en casa o en otras situaciones nuevas y distintas.

El *mantenimiento* de una determinada habilidad es un prerrequisito para obtener su *generalización* utilizándola habitualmente en tareas idénticas a las que se dieron durante su proceso de enseñanza.

Así pues, la *generalización* se refiere a la manifestación de conductas o habilidades relevantes en condiciones distintas a las que guiaron su aprendizaje inicial. Tales condiciones pueden hacer referencia a (Kelly, 1987):

AL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"><li>• manifestación de la conducta en momentos posteriores a su enseñanza (<i>mantenimiento</i>)</li><li>• manifestación de la conducta en un contexto diferente (vida real) a aquel (aula) en el cual se aprendió de manera controlada (<i>transferencia</i>)</li><li>• el objetivo final de la enseñanza de las habilidades sociales es trascender la situación cómoda y controlada del laboratorio de entrenamiento y conseguir que las conductas se manifiesten en contextos de la vida real</li><li>• manifestación de conductas que, si bien no se han entrenado, si están al menos relacionadas o son similares a otras conductas que sí lo han estado</li><li>• manifestación de la conducta, ante y/o como respuesta a otros interlocutores diferentes a aquellos con los que se entrenó</li></ul>
AL CONTEXTO	
A LAS SITUACIONES INTERPERSONALES	
A LAS PERSONAS	

Sin duda, una de las principales estrategias de mantenimiento y generalización de los aprendizajes sociales son *las tareas o deberes para casa (homework)*, que consisten en favorecer y estimular que el niño/a o el joven ponga en práctica las habilidades recientemente adquiridas en su entorno social natural (familia, amistades, comunidad).

Además, las tareas o deberes funcionan como *práctica autodirigida* (la práctica en la sesión de enseñanza es guiada y supervisada por el adulto) y *promueven el autocontrol y la autoevaluación*.

En el momento de la puesta en práctica es necesario *tener en cuenta varios aspectos en relación con las tareas o deberes* (Monjas, 1993):

- (a) *deben ser precisas*; hay que delimitar claramente dónde, con quién, cómo, cuándo va a poner el niño en práctica en su vida real los comportamientos recién adquiridos;
- (b) *deben ser lo más personalizados e individualizados posible*; siempre que sea posible, el niño/a planificará él mismo los deberes señalando qué, cuándo y cómo va a realizarlos;
- (c) *deben ajustarse a las habilidades de la niña/o* para que pueda garantizarse el éxito de la experiencia que le servirá como reforzador natural y aumentará su autoconfianza;
- (d) *deben referirse a comportamientos relevantes* para el niño/a y también para las personas con las que lo va a hacer, de forma que se garantice que las conductas serán reforzadas de forma natural y espontánea; y
- (e) *se han de revisar con seriedad en la siguiente sesión*; la persona hará un informe de lo que hizo, cómo lo hizo, con quién y qué dificultades encontró. El adulto, en el momento en que los niños/as o jóvenes dan su informe sobre la tarea, ha de reforzar los logros que señalan y deben animarles a que sigan poniendo en práctica la habilidad en otras situaciones diferentes.

Las estrategias de mantenimiento y generalización pueden aplicarse en dos contextos diferentes:

1. *estrategias desarrolladas en el ambiente de laboratorio (por ejemplo, el aula del centro educativo)*, programadas formando parte de los entrenamientos y aplicadas en ese mismo contexto.
2. *estrategias centradas en el ambiente real*, programadas para ser aplicadas en el contexto exterior al ambiente de laboratorio, en el contexto de la vida real de la persona

Para incrementar la eficacia de la generalización y mantenimiento de las habilidades es importante que la tareas o deberes:

- se elaboren conjuntamente con la persona interesada, adaptándolas a sus propias necesidades;
- se aborden situaciones con elevada probabilidad de éxito, reduciendo los riesgos de fracaso y motivando a la persona para realizar nuevas tareas;
- se utilicen hojas de registro que permitan identificar las situaciones, registrar las conductas exhibidas y analizar las consecuencias;
- se refuerce a la persona cuando haya realizado las tareas, y especialmente cuando lo han hecho de manera satisfactoria;
- se facilite el acceso de la persona a aquellos contextos en los que pueda practicar las nuevas habilidades sociales;

- se enseñe a las personas a discriminar contextos y buscar ambientes de apoyo que faciliten y apoyen la ejecución de las nuevas habilidades;
- se implique a personas significativas del ambiente real de la persona para que supervisen, apoyen y refuercen los progresos que éste vaya haciendo; y
- se analice el posible impacto de las nuevas habilidades en aquellos grupos del ambiente natural en los que la persona ha de integrarse de forma necesaria.

#### **EJEMPLIFICACIÓN DEL MANTENIMIENTO Y GENERALIZACIÓN:**

##### **TAREAS**

Propuesta realizada por Monjas, M<sup>a</sup>. I. (1993:259)

##### **HABILIDAD: AUTOAFIRMACIONES POSITIVAS**

Es muy importante que estas conductas se generalicen fuera del escenario concreto en el que se realiza la enseñanza de las habilidades de interacción social. Por este motivo, el profesorado encomendará a los chicos y a las chicas a través de distintas tareas que pongan en práctica esta habilidad con distintas personas y en distintas situaciones fuera del aula y fuera del colegio.

##### **- Ejemplos de tareas sugeridas:**

- Decir, al menos, cinco cosas positivas de uno/a mismo/a durante el fin de semana.
- Durante la realización del trabajo escolar, apuntar una raya o pegar un gomet cada vez que te digas a ti mismo/a algo positivo.
- 1º) Hacer una lista de cosas positivas de uno mismo. 2º) Poner la lista en un sitio visible en tu habitación. 3º) Leer la lista varias veces al día. 4º) Incrementar cada noche con más cosas positivas.

#### **EJEMPLIFICACIÓN DEL MANTENIMIENTO Y GENERALIZACIÓN:**

##### **TAREAS**

Propuesta realizada por Vallés, A. (1994:100)

##### **HABILIDAD: CÓMO SOLUCIONAR PROBLEMAS**

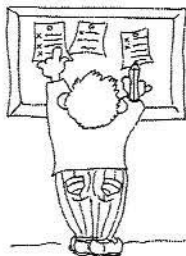
##### **- TAREAS PARA CASA:**

- Observa en alguna película de tu interés si se producen situaciones conflictivas que se resuelven con habilidades sociales adecuadas.
- Observa a algún/a compañero/a, conocido/a,... ¿Cómo resuelve problemas de relaciones interpersonales de una manera adecuada?

HABILIDAD: REFORZAR A LOS OTROS

**¡PON A PRUEBA TUS FUERZAS!**

- 1.- Escribe en un papel qué cosas haces que agradan y qué cosas desagradan a las personas con las que tratas habitualmente
- 2.- Busca algunos familiares y amigos
- 3.- Dales una hoja de papel a cada uno y diles que escriban en ella tus buenas y malas costumbres relacionadas con tu trato con la gente
- 4.- Cuando hayas recogido al menos media docena de papeles haz una lista con las buenas y malas costumbres que han escrito de ti



Comprueba cuántas personas han visto las mismas buenas y malas costumbres.

- 5.- Compara esos resultados con lo que escribiste. ¿Te ven tus amigos o familiares como un "ratón", como un "dragón, o como una persona "fuerte y segura"?
- 6.- ¿Qué crees que puedes hacer para transformarte en una persona **PODEROSA, DUEÑA DE SÍ MISMA....**

**ASERTIVA...?**

Veamos a continuación en una muestra de los principales programas de habilidades sociales elaborados para la infancia y la adolescencia.

## 11. Recursos al alcance de padres y profesionales: Principales programas de entrenamiento en habilidades sociales

Los programas de entrenamiento en habilidades sociales se presentan por orden cronológico de aparición. Veremos cuáles son los objetivos que persiguen, la franja de edad a la que van dirigidos, cómo se descomponen y clasifican los diferentes componentes que conforman dichas habilidades sociales y los componentes del programa en sí, etc. Todos ellos son materiales accesibles y publicados en lengua española la cual cosa los hace más accesibles a los profesionales y padres interesados.

– *El Programa de Habilidades Sociales en la Infancia de Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987)*

- **Objetivo:** Enseñar y mejorar las habilidades interpersonales y de comunicación para preparar al niño/a para la participación competente y eficaz en diversos aspectos de la interacción humana
- **Edad:** Población infantil sin un rango de edad establecido
- **Año de publicación:** 1983 (publicación en inglés); 1987 (publicación en español)
- **Componentes del programa:**
  - Fundamento teórico para el educador
  - Modelo de lección para los niños
    - Introducción del tema
    - Fundamento teórico
      - Ventajas
      - Inconvenientes
  - Imitaciones (con o sin guiones)
    - entre educadores
    - entre educador y niños
    - entre dos niños delante de la clase
      1. Información (retroalimentación) del educador
      2. Reforzamiento
      3. Información (retroalimentación) de la clase
    - discusión de grupo
  - Ensayo conductual (con o sin guiones- toda la clase)
    - *Role-playing* (representación)
    - Intercambio de papeles
    - Información (retroalimentación) del educador
    - Discusión en pequeños grupos
  - Discusión en clase
    - Información (retroalimentación) del educador
    - Resumen y revisión
  - Asignación de deberes
    - Revisión de los deberes (en la siguiente sesión)



Éste es uno de los programas de habilidades sociales pioneros en nuestro país, y consta de unos contenidos conceptuales, evaluativos y metodológicos dirigidos al profesional que ha de aplicar las actividades propuestas en la población infantil sin un rango de edad establecido.

El programa presenta una variedad de instrumentos de evaluación tales como escalas de observación, test de *role-playing*, guión conductual, escalas de comportamiento, cuestionarios sociométricos y autoinforme.

Los contenidos del programa son los siguientes:

1. Hacer cumplidos.
2. Formular quejas.
3. Dar una negativa o decir no.
4. Pedir favores.
5. Preguntar por qué.
6. Solicitar cambio de conducta.
7. Defender los propios derechos.
8. Conversaciones.
9. Empatía.
10. Habilidades sociales no verbales.
11. Interacciones con estatus diferentes.
12. Interacciones con el sexo opuesto.
13. Tomar decisiones.
14. Interacciones de grupo.
15. Afrontar los conflictos. Resolución.

– *El Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales en Niños de Kelly, J.A. (1987)*

- **Objetivo:**
  - Aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo del niño/a como tal
- **Edad:** Dirigido a la infancia sin una determinación manifiesta de los rangos de edad
- **Año de publicación:** 1987
- **Componentes del programa:**
  - Los componentes de la competencia social en la infancia
  - La evaluación previa al entrenamiento en habilidades sociales con niños y niñas
    - *Role-playings* de evaluación
    - Interacciones artificiales con otros niños y niñas
    - Observaciones en el ambiente natural
  - Escala de observación de habilidades de interacción social para padres (4-5 años)
  - El procedimiento de entrenamiento
    - Con un solo niño o niña
      - Modelos competentes en vídeo
      - Los pares como interlocutores durante las interacciones de práctica
      - El terapeuta o coterapeuta como interlocutor durante las interacciones de práctica
      - Generalización de los efectos del entrenamiento
    - Variaciones del entrenamiento para la intervención grupal

El contenido de su programa está constituido por los siguientes componentes:

1. **Los saludos**
  - Expresión verbal
2. **Las iniciaciones sociales**
  - Invitar a participar
  - Acercamiento
3. **Preguntar y responder**
  - Hacer preguntas abiertas
  - Hacer respuestas abiertas
4. **Elogiar**
  - Dirigir comentarios a otro
5. **La proximidad y orientación**
  - Sentarse con los otros (en situaciones de juego)
  - Mirar al otro
  - Atender al otro
6. **La participación en una tarea o juego**
  - Juego cooperativo (interactivo)
7. **Conducta cooperativa o de compartir**
  - Actuar por turnos
  - Ofrecer ayuda
  - Compartir un objeto con otro niño
  - Acatar las reglas del juego
8. **Responsividad afectiva**
  - Sonrisas
  - Caricias afectuosas
  - Risas

– *Los Programas Conductuales Alternativos (PCA) de Verdugo, M.A. (1987)*

- **Objetivo:**
  - La normalización e integración social de personas adultas con discapacidad o desventaja social, la cual depende en gran manera del logro de una integración laboral adecuada y de la consecución de unos niveles mínimos de independencia individual y adaptación a la comunidad
  - Facilitar la integración de la persona adolescente y adulta con necesidades educativas especiales en la comunidad; y facilitar la transición de la escuela a la comunidad, de la vida escolar a la vida adulta, del centro marginador al medio social normalizado, etc.
- **Edad y ámbito:** A partir de los 12-13 años. Adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales en: aulas de integración escolar, programas de garantía social, centros ocupacionales, centros de empleo, programas para retrasados adultos, centros de protección de menores, formación profesional especial, etc.
- **Año de publicación:** 1987, 1996

- **Componentes del programa:**
  - Procedimientos de entrenamiento y manejo de conductas replicables
    - Instrucción verbal
    - Modelado
    - Imitación
    - *Role-playing*, ensayo de conducta
    - Retroalimentación
    - Reforzamiento
    - Generalización
  - Entrenamiento individualizado
  - Observaciones directas y medidas de las respuestas
  - Evaluaciones repetidas
  - Análisis objetivo, incluyendo cuantificación
  - Tratamiento de las conductas prevocacionales implicando tres fases: adquisición, mantenimiento y generalización
  - Centrarse en las habilidades sociales requeridas en la comunidad
  - Aceptabilidad social del esfuerzo programático general

El programa general, que está integrado por un conjunto variado de conductas, está compuesto por:

1. *PHS (Programa de Habilidades sociales)*
2. *POT (Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo).*
3. *PVD (Programa de Habilidades de la Vida Diaria).*

Los tres programas tienen la posibilidad de aplicarse de manera independiente, lo que permite evaluar su utilidad por separado. Su metodología se basa en las propuestas del Análisis Conductual Aplicado y la Teoría del Aprendizaje Social.

*El programa de las Habilidades Sociales (PHS)* agrupa un conjunto de comportamientos cuya meta final es la integración de la persona en la comunidad. Para ello entrena diferentes habilidades dirigidas a incrementar la competencia social y la adaptación al medio. El programa comprende en 6 objetivos generales, 17 objetivos específicos y 201 objetivos operativos redactados en sucesivos niveles de concreción conductual.

Estas habilidades (objetivos generales) están formuladas por otras subhabilidades (objetivos específicos) y éstas, a su vez, se desglosan en destrezas más moleculares (objetivos operativos). Las habilidades sociales que desarrolla son las siguientes:

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Comunicación verbal y no verbal	1.1. Observación, recepción y escucha 1.2. Informar sobre sí y el entorno 1.3. Autoexpresión y respuestas a otros 1.4. Mantener conversaciones
2. Interacción verbal	2.1. Iniciar y mantener una relación interpersonal 2.2. Aceptación, placer y amor a partir de la información y educación sexual
3. Habilidades sociales instrumentales	3.1. Conocimiento y utilización del dinero 3.2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para desarrollar y obtener información sobre servicios, actividades,... 3.3. Cumplimentación de impresos y redacción de escritos 3.4. Cumplimentación de impresos y redacción de escritos
4. Participación en actos sociales y recreativos	4.1. Actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales 4.2. Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre, asistencia a lugares de diversión
5. Utilización de servicios de la comunidad	5.1. Conducta vial adecuada como peatón, viajero y conductor 5.2. Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social 5.3. Conocimiento y utilización de servicios municipales y comunitarios
6. Desarrollo del sentido cívico	6.1. Adquisición de actitudes y conductas cívicas y de conveniencia y respeto de las normas y costumbres sociales 6.2. Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las formas de actuar en situación de emergencia 6.3. Adquisición de información básica y práctica respecto al consumo

Los instrumentos instructivos básicos en la aplicación de los programas son: *la Ficha de Trabajo, la Hoja de Registro, la Hoja de Registro de Datos y la Hoja de Gráfica de Evolución del alumnado en el programa.*

– *El Aprendizaje Estructurado de Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989)*

- **Objetivo:** Ayudar a los adolescentes a que desarrollen habilidades para afrontar los conflictos y para que confíen en sus propias capacidades para resolverlos, de tal forma que puedan beneficiarse de la educación.
- **Edad:** Población adolescente que presenta problemas de agresividad, retraimiento e inmadurez.
- **Año de publicación:** 1980 (publicación en inglés), 1989 (publicación en castellano)
- **Componentes del programa:**
  - Una explicación sobre el origen y la evolución del Aprendizaje Estructurado
  - Los procedimientos de Aprendizaje Estructurado para adolescentes
    - Organización del grupo:
      - Selección de los participantes
      - Número, duración y frecuencia de las sesiones
      - Preparación del alumnado
    - Las sesiones del Aprendizaje Estructurado:
      - La sesión inicial
      - Modelamiento
      - Representación de papeles
      - Retroalimentación
      - Generalización (tareas para casa)
    - El Aprendizaje Estructurado en grupos más amplios
    - Directrices para los procedimientos de los instructores

Estos autores exponen las *50 habilidades del Aprendizaje Estructurado* (inicialmente denominado *adiestramiento psicoeducacional*) en seis grupos y en el mismo orden en el que las analiza posteriormente:

Grupo I: Primeras habilidades sociales	Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión
1. Escuchar 2. Iniciar una conversación 3. Mantener una conversación 4. Formular una pregunta 5. Dar las gracias 6. Presentarse 7. Presentar a otras personas 8. Hacer un cumplido	22. Pedir permiso 23. Compartir algo 24. Ayudar a los demás 25. Negociar 26. Empezar el autocontrol 27. Defender los propios derechos 28. Responder a las bromas 29. Evitar los problemas con los demás 30. No entrar en peleas

<p><b>Grupo II: Habilidades sociales avanzadas</b></p> <p>9. Pedir ayuda 10. Participar 11. Dar instrucciones 12. Seguir instrucciones 13. Disculparse 14. Convencer a los demás</p>	<p><b>Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés</b></p> <p>31. Formular una queja 32. Responder a una queja 33. Demostrar deportividad después de un juego 34. Resolver la vergüenza 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado 36. Defender a un amigo 37. Responder a la persuasión 38. Responder al fracaso 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios 40. Responder a una acusación 41. Prepararse para una conversación difícil 42. Hacer frente a las presiones del grupo</p>
<p><b>Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos</b></p> <p>15. Conocer los propios sentimientos 16. Expresar los sentimientos 17. Comprender los sentimientos de los demás 18. Enfrentarse con el enfado del otro 19. Expresar afecto 20. Resolver el miedo 21. Autorrecompensarse</p>	<p><b>Grupo VI: Habilidades de planificación</b></p> <p>43. Tomar decisiones 44. Discernir sobre la causa de un problema 45. Establecer un objetivo 46. Determinar las propias habilidades 47. Recoger información 48. Resolver los problemas según su importancia 49. Tomar una decisión 50. Concentrarse en una tarea</p>

El programa incluye un *Cuestionario de habilidades del Aprendizaje Estructurado* para evaluar los déficit y efectividad en una habilidad. El instrumento lo responde el profesorado u otras persona familiarizadas con el comportamiento del adolescente en varias situaciones.

Se trata de un programa cuidadosamente planificado y basado en la experiencia.

- *El Programa de Desarrollo de Las Habilidades Sociales en Niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesorado) de Álvarez Pillado, A.; Álvarez-Monteserín, M<sup>a</sup>.A.; Cañas Montalvo, A.; Jiménez Ramírez, S. y Petit, M<sup>a</sup>.J. (1990)*

- **Objetivo:** Aprender, desde pequeños y a través de tareas sencillas, a ser libres, críticos, responsables y solidarios
- **Edad:** Niños y niñas de 3 a 6 años
- **Año de publicación:** 1990
- **Componentes del programa:**
  - Una guía con bases teóricas dirigida a padres y profesorado
    - La conducta. Proceso de socialización
    - Técnicas de observación y registro de conductas
    - Técnicas para implementar conductas: refuerzo positivo, imitación y modelado
    - Técnicas para hacer desaparecer conductas: castigo, retirada de atención y tiempo fuera
  - Instrumentos de evaluación:
    - Escala de observación de habilidades de interacción social para padres (3 años)
    - Escala de observación de habilidades de interacción social para padres (4-5 años)
    - Escala de observación de habilidades de interacción social para el profesorado (3 años)
    - Escala de observación de habilidades de interacción social para padres (4-5 años)
  - Textos programados para padres
  - Textos programados para el profesorado
  - Soluciones a los textos programados
  - Contenidos programáticos
  - Hojas de registro
  - Situaciones de aprendizaje estructurado
  - Listado de reforzadores

A partir de su propia experiencia práctica diaria en contacto con profesorado, alumnado y padres, un equipo de profesionales comprueba la importancia que, para el éxito escolar de los educandos, tiene el hecho de que la infancia en edad preescolar adquieran las habilidades sociales de autonomía personal y de interacción social.

Es un programa que ofrece pautas claras y sencillas para estimular el desarrollo de estas habilidades sociales básicas. Mantiene, también, un apartado específico para trabajar las habilidades de autonomía personal que, al no ser objetivo de nuestro trabajo, no las comentaremos.

Las habilidades sociales que establece están distribuidas con arreglo a la edad cronológica de la siguiente manera:

## INTERACCIÓN SOCIAL - 3 AÑOS

- I. Interacción en el juego**
  - Aceptar jugar con los compañeros
  - Proponer iniciativas de juego
  - Participar en el juego que proponen otros
  - Saber dejar y pedir juguetes
- II. Expresión de emociones**
  - Ser comunicativo
  - Contactar ocularmente cuando habla
  - Ser capaz de recibir con agrado las alabanzas
  - Ser capaz de emplear un tono de voz adecuado
- III. Autoafirmación**
  - Saber defenderse
  - Ser capaz de expresar sus quejas sin agresión
  - Ser capaz de preguntar por qué
- IV. Conversación**
  - Ser capaz de respetar los distintos turnos en la conversación
  - Contar espontáneamente cosas que ha visto o hecho
  - Completar gestualmente su comunicación verbal
  - Saber escuchar

## INTERACCIÓN SOCIAL - 4-6 AÑOS

- I. Interacción en el juego**
  - Buscar compañeros de juego
  - Proponer iniciativas de juego
  - Participar en el juego que le sugieren otros niños
- II. Expresión de emociones**
  - Saber hacerse agradable y simpático
  - Ser capaz de mantener un tono de voz acorde a la situación
  - Ser capaz de expresar con gestos sus distintas emociones: alegría, tranquilidad, tristeza, enfado, etc.
  - Ser capaz de recibir con agrado las alabanzas de los demás
  - Ser capaz de decir cosas que le gustan de los otros
- III. Autoafirmación**
  - Saber defenderse
  - Saber decir no de forma apropiada
  - Saber manifestar lo que le interesa o lo que le desagrada
  - Saber expresar quejas
  - Ser capaz de preguntar por qué
  - Ser capaz de preguntar sobre lo que no conoce
  - Ser capaz de pedir favores
  - Ser capaz de razonar o argumentar sus acciones
- IV. Conversación**
  - Ser capaz de mantener la atención en la conversación respetando turnos
  - Aportar opiniones propias o comentarios
  - Expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado
  - Ser capaz de contestar las preguntas que se realizan



– El Programa “Aprendiendo a Comunicarme con Eficacia”  
(P.R.E.C.I.S.O) de García, E.M. y Magaz, A. (1992)

- **Objetivo:** Ayudar a los adolescentes a desenvolverse con mayor eficacia en sus relaciones sociales
- **Edad:** Adolescencia, sin especificar rango de edad
- **Año de publicación:** 1992
- **Componentes del programa:**
  - Contenidos sencillos dirigidos a que los padres comprendan las características de la adolescencia y los riesgos sociales que conlleva cuando aparecen problemas de manipulación por parte de otros compañeros
  - Contenidos del proceso de intervención
  - Secuencia didáctica:
    - Explicación de la habilidad a prender
    - Situación social modelo con ejemplos de posibles respuestas asertivas, pasivas y agresivas
    - Preguntas para los adolescentes
    - Situaciones para practicar los padres con sus hijos/as

El programa contempla la intervención en habilidades de comunicación asertiva.

Los contenidos el proceso intervención son los siguientes:

1. **Comunicación asertiva**
  - Conductas pasivas, agresivas y asertivas
  - Mensajes asertivos
  - Peticiones asertivas
  - Negaciones asertivas
  - Preguntas de respuesta abierta
2. **Mantenimiento de conversaciones**
  - Informaciones personales
  - Informaciones gratuitas
3. **Solución de conflictos**
  - Propuestas aceptables
  - Preguntas negativa (información)
  - Aserción negativa
  - Cortina de humo
  - Ignorar
  - Reflejar en espejo

– *El programa de Resolución de Conflictos de D’Zurilla, T.J. (1993)*

- **Objetivo:** (General) Ayudar a las personas a identificar y resolver los problemas cotidianos que son antecedentes de respuestas ajustadas y, al mismo tiempo, enseñar habilidades generales que le permitirán sobrellevar conflictos futuros con mayor efectividad e independencia
  - a. Ayudar a las personas a identificar las situaciones estresantes de la vida, las anteriores y las actuales, los acontecimientos más importantes de la vida y los problemas diarios actuales, que constituyen los antecedentes de una reacción emocional negativa.
  - b. Minimizar el grado en que esa respuesta impacta de manera negativa sobre intentos futuros de afrontamiento.
  - c. Aumentar la eficacia de sus intentos de solución de problemas, en el afrontamiento de situaciones problemáticas actuales.
  - d. Enseñar habilidades que permitan a las personas enfrentar de manera más eficaz problemas futuros, con el fin de evitar perturbaciones psicológicas.
- **Edad:** Sin especificar
- **Año de publicación:** 1986 (publicación original en inglés); 1993 (publicación en castellano en la editorial DDB)
- **Componentes del programa:**
  - Fundamentación teórica
  - Entrenamiento en resolución de conflictos
    - Métodos de instrucción
      - Instrucción
      - Modelado
      - Ensayo
      - Retroalimentación
      - Refuerzo positivo
  - Casos ilustrativos (ansiedad generalizada, depresión, desajuste obsesivo-compulsivo, trastorno neurológico).

La complementación de los componentes del proceso de solución de problemas propuestos por D’Zurilla (1993) y Nezu, A. y Nezu, C.M. (1995) es la siguiente:

**1. ORIENTACIÓN HACIA EL PROBLEMA**

- a.1. Percepción del problema  
(Reconocimiento y clasificación del problema)
- b.1. Atribución del problema  
(Atribuciones sobre las causas del problema)
- c.1. Valoración del problema  
(Significación del problema para el bienestar personal-social)
- d.1. Compromiso tiempo/esfuerzo
  - d.1.1. Estimación precisa del tiempo que se tardará en solucionar con éxito el problema
  - d.1.2. La disposición de la persona a dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para solucionar el problema

## **2. DEFINICIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.**

- a.2. Recolección de información relevante sobre el problema basado en hechos
  - a.2.1. Información sobre la tarea
  - a.2.1. Información socio-cultural
- b.2. Clarificación y comprensión de la naturaleza del problema  
(Organización de la información para comprender la naturaleza del problema)
- c.2. Establecer una meta realista de solución del problema
  - c.2.1. Plantear los objetivos en términos específicos, concretos
  - c.2.2. Evitar plantear objetivos poco realistas e inalcanzables
- d.2. Reevaluar el significado del problema para el bienestar personal y social  
(Una vez que se ha concretado y definido el problema, se vuelve a evaluar con más precisión la importancia del problema, considerando los beneficios de resolverlo o no)

## **3. GENERALIZACIÓN/ELABORACIÓN DE SOLUCIONES ALTERNATIVAS.**

- a.3. Principio de cantidad
- b.3. Principio de aplazamiento del juicio
- c.3. Principio de variedad

## **4. TOMA DE DECISIONES**

- a.4. Anticipación de los resultados de la solución  
(Consecuencias positivas y negativas esperadas, a corto y a largo plazo)
- b.4. Evaluar (juzgar y comparar) los resultados de la solución  
(Resultados con respecto a: la solución del problema, el bienestar emocional, el tiempo/esfuerzo empleado y el bienestar personal-social general)
- c.4. Preparar un plan para la solución  
(Una solución simple o una combinación de soluciones)

## **5. EJECUCIÓN/IMPLEMENTACIÓN DE LA SOLUCIÓN Y VERIFICACIÓN**

- a.5. Implementación de la solución elegida  
Si no se puede llevar a cabo la solución escogida, debido a diversos obstáculos, se puede:
  - a.5.1. Volver a etapas previas de la solución de problemas, para encontrar una solución alternativa
  - a.5.2. Centrarse en salvar los obstáculos
- b.5. Autoobservación (autorregistro) de la conducta y/o del resultado
  - b.5.1. Autoobservación de la puesta en práctica de la solución y/o de sus productos (resultado)
  - b.5.2. Registro (medición) de la actuación y/o de su resultado
- c.5. Autoevaluación, comparando el resultado actual con el resultado esperado
  - c.5.1. Solución del problema
  - c.5.2. Bienestar emocional
  - c.5.3. Cantidad de tiempo y esfuerzo empleado
  - c.5.4. Razón beneficio/coste total o bienestar personal-social general
- d.5. Autoreforzamiento  
Recompensarse por el trabajo bien hecho, si el resultado es satisfactorio.  
Si la discrepancia entre el resultado obtenido y el esperado no es satisfactorio, ir al paso siguiente.
- c.5. Recapitular y reciclar.  
Si el resultado no ha sido el esperado, investigar el proceso y hacer los cambios necesarios para llegar a un resultado satisfactorio

Cada fase del proceso tiene un determinado propósito o función y se espera que, de manera conjunta, se apliquen a un problema determinado aumentando la probabilidad de llevar a cabo la solución más eficaz. Su orden representa una secuencia lógica y práctica para el entrenamiento, y para una aplicación sistemática y adecuada. Sin embargo, no implica que tenga que ser una secuencia unidireccional de la primera a la última fase, sino que la persona puede pasar de una a otra y puede retroceder a etapas previas antes de completar el proceso.

– *El Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas, M<sup>a</sup>.I. (1993)*

- **Objetivo:** Promover la competencia social en niños/as en edad escolar lo que significa el fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social
- **Edad:** El PEHIS está diseñado para niños y niñas en edad escolar y está pensado para su utilización en aulas ordinarias de educación infantil, primaria y secundaria, pero también puede utilizarse en otros entornos educativos (aulas de apoyo, educación compensatoria, talleres, centros de menores), clínicos (gabinetes psicopedagógicos, hospitales) o de ocio ya que puede adaptarse a diversos sujetos y situaciones
- **Año de publicación:** 1993
- **Componentes del programa:**
  - Marco conceptual
  - El programa de enseñanza de las habilidades de interacción social (PEHIS)
    - Descripción del PEHIS: Objetivos, contenidos, sujetos, técnicas en enseñanza
    - Aplicación en el colegio del PEHIS
      - Procedimiento (compañeros tutores, entrenamiento autoinstruccional, instrucción verbal, modelado, moldeamiento, práctica, reforzamiento, retroalimentación y tareas o deberes)
      - Fichas de enseñanza para el colegio
      - Formato y sesiones de enseñanza
      - Evaluación
      - Implicaciones para la práctica
    - Aplicación en casa del PEHIS
      - Modelo de formación y entrenamiento de padres para la utilización del PEHIS en casa
      - Guía para padres

El programa se elaboró con el objetivo de disponer de modelos de enseñanza de las habilidades sociales en ámbitos educativos y familiares; y definido por la autora como

*«una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a los niños/as en edad escolar en*

*dos contextos, colegio y casa, a través de personas significativas de su entorno social; es decir, iguales, profesorado y padres» (Monjas, 1993:19).*

Existen *diferentes utilizaciones y modos de aplicación del PEHIS* entre las que su autora destaca:

- (a) aplicación del programa solamente en la escuela, o en la escuela y en casa, o solamente en casa;
- (b) aplicación solamente en un aula, en todo el ciclo, en el aula de apoyo, en todos los ciclos y niveles de la escuela;
- (c) aplicación en la escuela y en casa con seguimiento familiar más directo y estrecho en el caso de alumnado con especiales problemas;
- (d) el orientador del centro forma al profesorado y, junto con ellos, entrena a las familias y establece la coordinación de la actuación escuela-casa;
- (e) el equipo de orientación educativa y psicopedagógica del sector entrena al profesorado y padres de su zona; los profesionales aplican el programa y todos coordinados hacen el seguimiento de la aplicación; y
- (f) el programa autoaplicado para adolescentes contando con la supervisión y seguimiento de los técnicos.

Monjas, M<sup>a</sup>.I. (1993) clasifica así *los contenidos para la aplicación del PEHIS*:

**1. Habilidades básicas de interacción social.**

- Sonreír.
- Saludar.
- Presentaciones.
- Favores.
- Cortesía y amabilidad.

**2. Habilidades para hacer amigos.**

- Reforzar a los otros.
- Iniciaciones sociales.
- Unirse al juego con otros.
- Ayuda.
- Cooperar y compartir.

**3. Habilidades conversacionales.**

- Iniciar conversaciones.
- Mantener conversaciones.
- Terminar conversaciones.
- Unirse a la conversación de otros.
- Conversaciones de grupo.

4. **Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.**
  - Autoafirmaciones positivas.
  - Expresar emociones.
  - Recibir emociones.
  - Defender los propios derechos.
  - Defender las propias opiniones.
5. **Habilidades de solución de problemas interpersonales.**
  - Identificar problemas interpersonales.
  - Buscar soluciones.
  - Anticipar consecuencias.
  - Elegir una solución.
  - Probar la solución.
6. **Habilidades para relacionarse con los adultos.**
  - Cortesía con el adulto.
  - Refuerzo al adulto.
  - Peticiones al adulto.
  - Solucionar problemas con adultos.

– *El Programa de Habilidades Sociales de Caballo, V.E. (1993)*

- **Objetivo:**
  - La mejora del rendimiento social de la persona.
- **Edad y ámbito:** Población joven y adulta sin especificación de rango de edad
- **Año de publicación:** 1993
- **Componentes del programa:**
  - El formato del entrenamiento en habilidades sociales
    - Ensayo de conducta
    - Modelado
    - Instrucciones / aleccionamiento
    - Retroalimentación y reforzamiento
    - Tareas para casa
    - Procedimientos cognitivos
  - Generalización y transferencia
  - Formatos individual y grupal del entrenamiento en habilidades sociales
  - Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales
    - Ansiedad social
    - Soledad
    - Depresión
    - Esquizofrenia
    - Problemas de pareja
    - Abuso de sustancias psicoactivas
    - Delincuentes / psicópatas
    - Otros problema

Caballo, V.E. (1993) establece los *contenidos del entrenamiento* en los siguientes aspectos:

- **ESTRATEGIAS PARA EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES**

1. Estrategias iniciales y de calentamiento
2. Ejercicios para la determinación de la ansiedad
3. Ejercicios de relajación
4. Imágenes profundizadoras del estado de relajación
5. Ejercicios para los derechos humanos básicos
6. Ejercicios para la distinción entre conducta asertiva/no asertiva/agresiva
7. La modificación de conducta cognitiva
  - 7.1. La terapia racional emotiva
  - 7.2. Otras formas de intervención cognitiva

- **HABILIDADES SOCIALES**

1. El establecimiento de relaciones sociales
  - 1.1. La iniciación, el mantenimiento y la terminación de conversaciones
  - 1.2. Estrategias para el mantenimiento de conversaciones
2. Hacer y recibir cumplidos
3. Hacer y rechazar peticiones
4. Expresión de molestia, desagrado, disgusto
5. Afrontar las críticas
6. Procedimientos defensivos
7. Procedimientos de "ataque"
8. Defensa de los derechos
9. Expresión de opiniones personales
10. Expresión de amor, agrado y afecto
11. Habilidades heterosociales.

– *El Programa de "Refuerzo de las Habilidades Sociales" de Vallés Arándiga, A. (1994)*

Este *programa de Reforzamiento de las Habilidades Sociales, Autoestima y Solución de Problemas* es una propuesta de trabajo integrada por contenidos actitudinales favorecedores de una mejor comunicación de los niños y niñas de las edades referidas.

El programa desarrolla las siguientes *capacidades*, independientemente del nivel:

- El autoconocimiento de sí mismo, la identidad personal, el autoconcepto.
- Identificar cuál es el estado de ánimo en uno mismo y en los demás. Expresarlo adecuadamente.
- Dialogar y participar en conversaciones y situaciones de interacción entre iguales: saber escuchar.
- Hacer uso de los gestos como elementos no verbales de la comunicación.

- Trabajar en equipo compartiendo las cosas y las responsabilidades, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario y a respetar las reglas del grupo.
- Solucionar eficazmente los problemas de relación social que surgen entre niños y niñas.
- Reforzar socialmente a los demás mediante el elogio de las conductas positivas.
- Comunicar a los demás los propios deseos o peticiones con cortesía y amabilidad.
- Distinguir entre críticas justas e injustas. Admitirlas en su caso y expresar cortesmente los desacuerdos.
- Manejar aquellos pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, cambiándolos por otros más eficaces.
- Iniciarse en el conocimiento de la relajación muscular a través de sencillos ejercicios de respiración y de control muscular segmentario del cuerpo.

El programa desarrolla los siguientes *contenidos* el función del nivel educativo y la edad:

**NIVEL I: DIRIGIDO AL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA (8-10 años)**

- ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Qué es la autoestima? ¿Qué es eso de solucionar problemas?
- Conócete un poco más
- ¿Estamos contentos o tristes?
- Aprendo a dialogar
- Los gestos en la conversación
- Seguimos conversando
- Tú también eres del equipo
- Solucionar problemas con los demás
- Los elogios
- ¡Por favor...!
- Defenderse de las críticas de los demás
- Los pensamientos que fastidian
- Aprende a relajarte



**NIVEL II: DIRIGIDO AL ALUMNADO DE TERCER CICLO  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA (11-12 años)**

- Yo soy así
- Así funciona mi autoestima
- Comunica lo que sientes
- Habilidades de conversación (I)
- Habilidades de conversación (II)
- Cómo expresar un queja
- Decir NO cuando conviene
- Hacer cumplidos... y recibirlos
- ¿Cuáles son mis derechos?
- Pedir.... y hacer favores
- Relaciones con el grupo
- Resuelve los conflictos
- Ser responsable
- Controla tus pensamientos
- Aprende a relajarte

**NIVEL I: DIRIGIDO AL ALUMNADO DE ESO, FP, ETC. (12-16 años)**

- La conducta asertiva y no asertiva. La conducta agresiva.
- Cómo observar las situaciones sociales
- Tú vales mucho
- Como mejorar tus conversaciones
- Habilidades sociales no verbales
- Cómo defender tus derechos y respetar los de los demás
- Cómo responder a las críticas
- Cómo solucionar problemas
- Trabajar en equipo
- Cómo mejorar las relaciones con el sexo opuesto
- Controla tus pensamientos
- La relajación: ayuda para tus nervios

*El programa está dirigido a:*

- aquel alumnado que manifiestan algunas conductas problemáticas (comportamientos excesivos y comportamientos inhibidos); y
- también a aquel alumnado que no presentan dificultades conductuales, pero que pueden beneficiarse de un enfoque grupal y preventivo de mejora de la convivencia social a través de las unidades de trabajo propuesta.

El programa destaca la importancia del uso de las siguientes estrategias:

- *La técnica de ensayo de conducta*, así como el modelado y las instrucciones, proporcionando la retroalimentación sobre cómo se desenvuelve en las habilidades sociales que está trabajando
- *La entrevista personal* como técnica tutorial para personalizar en cada alumno/a aquellos aspectos de su autoestima que sean necesario reforzar
- *La detección de ideas previas* para saber qué conocimientos posee el alumnado acerca de la habilidad que se ha de trabajar
- *La reflexión sobre el propio comportamiento (autoobservación)* verbalizando sus experiencias
- *La autoevaluación* por parte del alumnado
- *La observación directa* del alumnado en situaciones de interacción social para evaluar la generalización de los aprendizajes

Es importante la aplicabilidad de la intervención al contexto familiar y extraescolar a través de pequeñas tareas a realizar en las diferentes situaciones sociofamiliares en las que el niño/a o el/la joven pondrá en práctica las habilidades trabajadas en el aula. Posteriormente se trabajará la transferibilidad de los aprendizajes y el grado de competencia personal y social conseguido.

– *El Programa de Habilidades Sociales en la Educación Infantil de Álvarez, J. (1996).*

- **Objetivo:** Promover la competencia social en niños/as en Educación Infantil
- **Edad:** Alumnado de Educación Infantil (p3, p4 y p5)
- **Año de publicación:** 1996
- **Componentes del programa:**
  - Conceptualización de las habilidades sociales
  - Evaluación en la socialización infantil
  - El programa de enseñanza de las habilidades sociales. Secuencia didáctica:
    - Instrucción
    - Imitación
    - Información
    - Reforzamiento social
    - Resolución de problemas
    - Tareas para casa

Las habilidades que desarrolla este programa de reciente publicación son las siguientes:

## 1. INTERACCIÓN SOCIAL

- Saludos.
- Cortesía.
- Favores.
- Conversar.
- Iniciaciones sociales.
- Autoafirmación.

## 2. SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

- Reconocer y expresar sentimientos:
  - alegría
  - tristeza
  - miedo
  - sorpresa
  - enfado
  - aburrimiento.

Éstos constituyen algunos de los programas específicos para población infantil. Sin embargo, no quisiéramos dejar de apuntar algunos de los componentes de las habilidades sociales que contemplan otros programas dirigidos a población adolescente:

- *El Programa de "Habilidades de interacción y autonomía social" del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (1998)*

### • Objetivo:

- Desarrollar habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia y la interacción con los compañeros/as
- Desarrollar aquellas capacidades que pueden favorecer la adquisición de competencias adecuadas para la inserción social y laboral de los jóvenes

### • Edad: Jóvenes en general y aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales en particular

### • Año de publicación: 1998

### • Componentes del programa:

- Bloques de contenidos de las habilidades de interacción social
- Criterios de:
  - Evaluación inicial
  - Selección
  - Secuenciación
- Metodología:
  - Entrenamiento específico (Introducción, modelado, reflexión, representación, retroalimentación y refuerzo, mantenimiento y generalización y tareas a realizar fuera del centro)
  - Estrategias para la generalización dentro del ámbito escolar
  - Estrategias para la generalización fuera del ámbito escolar
- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El programa plantea una clasificación que agrupa a las habilidades relacionadas con la “interacción” por un lado, y a las que se aproximan a la “autonomía” por otro. Nosotros centraremos la información relativa a las habilidades de interacción.

Los *objetivos generales del programa* corresponden a la Orden Foral 513/1994, de 26 de diciembre, con el fin de contribuir a que el alumnado desarrolle las siguientes capacidades:

- Deliberar y decidir de forma responsable sobre las propias acciones, valorando las actitudes positivas que facilitan la convivencia y el trabajo en común.
- Evitar tanto la precipitación como la inhibición en el ejercicio de la autonomía personal, y mejorar el grado de autoestima y de confianza en las propias posibilidades.
- Actuar con responsabilidad, valorando las consecuencias de las acciones propias y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás.
- Analizar objetivamente el comportamiento propio y ajeno, valorando los aspectos positivos y estableciendo metas personales que favorezcan el enriquecimiento intelectual, afectivo y social.
- Conocer y usar una amplia gama de recursos para ejercitar la asertividad y resolver posibles conflictos, respetando los derechos, la autoestima y las aspiraciones de las demás personas.
- Actuar adecuadamente en situaciones de conflicto, manteniendo la pertenencia, aprecio o influencia en el grupo social, sin renunciar por ello a las propias convicciones.
- Apreciar el derecho a las demás personas a ser tratadas de forma digna y valorar las normas que facilitan y mejoran la convivencia, reconociéndolas como fuente de humanización del trato social.

El programa presenta 99 habilidades distribuidas en dos bloques de contenidos: de interacción social y de autonomía social. A continuación presentamos el contenido del primer bloque que comprende 45 habilidades sociales:

**(A) PRESENTACIÓN CORTESÍA Y AGRADO**

1. Comunicar los datos más relevantes de la persona
2. Decir los datos más relevantes de las personas allegadas
3. Describir el entorno físico y social más cercano
4. Emitir saludos y despedidas adecuadas a cada contexto
5. Utilizar fórmulas de cortesía
6. Presentarse correctamente a sí mismo y a los acompañantes
7. Emitir y recibir halagos con naturalidad
8. Hacer invitaciones y/o visitas con naturalidad
9. Interesarse por situaciones personales de amigos, familiares, etc.

**(B) PETICIONES**

10. Hacer peticiones o solicitar ayuda a otras personas y hacer favores o prestar ayuda
11. Dar y recibir instrucciones
12. Rechazar peticiones no razonables o inadecuadas
13. Expresar deseos, opiniones e intenciones
14. Pedir a otras personas que cambien su conducta en situaciones concretas
15. Pedir permiso y/o excusarse en situaciones que lo requieren
16. Proponer y aceptar la participación en juegos
17. Hacer proposiciones a otras personas para el tiempo libre

**(C) CONVERSACIONES**

18. Mostrar escucha activa expresando comprensión o incomprensión
19. Mantener la postura y distancia adecuadas al hablar con otras personas
20. Tener en cuenta al interlocutor durante una conversación
21. Relatar vivencias o sensaciones personales
22. Preguntar y responder a preguntas
23. Unirse, iniciar, mantener y finalizar conversaciones
24. Tomar y ceder la palabra correctamente
25. Utilizar diferentes entonaciones con el fin de aumentar la expresividad
26. Acompañar la expresión verbal de mensajes gestuales ajustados
27. Saber concertar citas
28. Interaccionar con personas de diferentes status

**(D) CRÍTICAS, DERECHOS Y OBLIGACIONES**

29. Defender los propios derechos
30. Reconocer errores y pedir disculpas
31. Responder adecuadamente a las críticas
32. Respetar las confidencias
33. Mostrar sinceridad y tolerancia hacia los demás
34. Respetar la propia intimidad y la de los demás
35. Expresar críticas a las conductas u opiniones de otras personas y exponer las razones
36. Mantener una conducta autocontrolada ante insultos y ofensas
37. Afrontar y resolver conflictos

**(E) AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD**

38. Identificar, interpretar y comunicar emociones y sentimientos
39. Establecer relación y buscar de manera adecuada la compañía de las personas por las que se siente atracción
40. Reconocer y poner en práctica las claves que garantizan una adecuada convivencia ya sea en pareja, en familia o en las relaciones de amistad
41. Mostrar una actitud de respeto y de reconocimiento de igualdad en las relaciones entre distintos sexos
42. Asumir una actitud de respeto y tolerancia hacia otros modelos de relación afectivo-sexual diferentes al propio
43. Responder con naturalidad ante conversaciones, alusiones o comentarios sobre sexualidad
44. Discriminar conductas sexuales y manifestaciones afectivas propias de la intimidad de aquellas que pueden ser expresadas públicamente según el contexto social en el que se presenten las mismas
45. Identificar, evitar situaciones sexualmente abusivas, y saber defenderse ante ellas.

Básicamente, el empeño y propósito de este apartado ha sido el de ofrecer un amplio abanico de posibles categorizaciones de las habilidades sociales constando que:

1. cada autor plantea la intervención en aquellas habilidades que más se ajustan a la población, al contexto, a las características de donde ha de implementarse el programa (especificidad situacional); y que
2. mientras algunos de ellos inciden especialmente en los componentes motores, la mayoría de ellos ya se atreven a incluir y componentes claramente cognitivos y afectivo-emocionales.

## PARTE IV

### REFLEXIÓN FINAL

#### 12. La importancia de educar hacia la autorregulación

En la educación de nuestros niños/as y jóvenes no podemos seguir manteniendo el reduccionismo que subyace al pensar que las habilidades sociales se limitan a comportamientos motores como saludar, dar las gracias, compartir un juego con otro compañero o pedir un favor en un momento dado, condicionados por reguladores externos. No. Por que las habilidades sociales también se configuran gracias a sistemas de respuesta cognitivos, que incluyen procesos tan habituales como pensar, imaginar, planificar, escoger, resolver problemas, valorar, esperar que pase alguna cosa, etc.; y sistemas de respuesta afectivo-emocionales relacionados con el sentir. Por ello, es necesario que prevalezca un concepto de habilidades sociales que permita establecer procedimientos para diseñar la práctica educativa en sentido amplio y de manera más integral.

Resulta sencillo caracterizar a algunos de nuestros chicos/as como dependientes del adulto para resolver sus conflictos con otras personas, que no muestran iniciativa para interactuar con los demás, que son incapaces de seguir las reglas complejas de un juego, que tienen dificultades para expresar lo que piensan y sienten o no saben responder a la vulneración de sus derechos por parte de los demás, etc. Posiblemente todos estaríamos de acuerdo en que se trata de niños/as y jóvenes poco competentes socialmente.

Pero tampoco podemos catalogar al alumnado con alteraciones en su competencia social como aquel que no sabe relacionarse social-

mente. Eso no es cierto. La adecuación funcional, adaptativa y específica de determinadas habilidades sociales en contextos situacionales muy específicos, en contraposición a la inadecuación de esas mismas habilidades en otros contextos, confirman que el juicio valorativo que etiqueta a la persona de “socialmente competente” o “socialmente incompetente” no tiene sentido si no es enmarcado dentro de un escenario de actuación preciso, detallado y concreto.

Por eso ha sido necesario profundizar más y para ello ha sido inevitable topar con el *concepto de autorregulación* entendido como el proceso (motor, cognitivo y afectivo-emocional) que permite a la persona responder a una demanda social del medio eficazmente y de la manera más autónoma posible.

En situaciones interpersonales en que son necesarias la implementación de determinadas habilidades sociales, *los componentes de autorregulación del comportamiento* han de acomodarse a:

- el proceso de identificación de la demanda;
- el establecimiento de objetivos y criterios;
- la planificación de la acción a realizar y dirección del curso de acción;
- la autoevaluación de los resultados obtenidos; y
- la administración de refuerzo externo o interno o retroalimentación de los resultados.

Si clasificamos los componentes de autorregulación veremos que podemos organizarlos en cuatro grandes bloques:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>(a) Proceso de autorregulación relacionado con la <i>identificación de demandas</i></li><li>(b) Proceso de autorregulación relacionado con la <i>planificación de la acción</i></li><li>(c) Proceso de autorregulación relacionado con la <i>ejecución de la acción</i></li><li>(d) Proceso de autorregulación <i>posterior a la acción</i></li></ul> |
|---|

Los déficit en el comportamiento de relación social y en los componentes que lo autorregulan aparecen como limitadores en el aprendizaje de nuevas y más complejas habilidades sociales.

(a) *Proceso de autorregulación relacionado con la identificación de demandas*

Tener en cuenta las características de las demandas sociales (inteligibles, concisas, claras, exentas de ambigüedades, motivadoras) es importante para que la valoración de las mismas vaya acercándose a



planteamientos positivos, de aproximación y de enfrentamiento a las mismas dado que es la práctica de las habilidades sociales en variadas situaciones la que genera su aprendizaje y generalización.

Cuando los niños/as y jóvenes reconocen la demanda social y mantienen la motivación suficiente para enfrentarse a la misma es importante que, antes de actuar, les ayudemos a *establecer criterios* que después le permitan autoevaluar su comportamiento.

No podemos pretender que el alumnado sea capaz de autoevaluar el resultado obtenido de su comportamiento si anteriormente no le ayudamos a *establecer criterios u objetivos* que potencien y optimicen su desarrollo social. Para ello puede resultar de gran utilidad aprovechar las situaciones interpersonales cotidianas que surgen espontáneamente para ayudarle a "re-conocerlas", verbalizarlas, precisarlas en función del tipo de especificidad situacional en que se halla y de los objetivos que nosotros, como profesionales, nos hemos propuesto en relación con su desarrollo social. Evidentemente, no todas las situaciones serán susceptibles de tal intervención por parte del profesorado, dado el carácter secuencial complejo que revisten muchas de las interacciones interpersonales y también para evitar la sensación de "agobio" que podemos provocar en el alumnado. Como en tantas otras ocasiones, el profesional deberá canalizar la intervención psicopedagógica hacia un punto de equilibrio entre la libertad de acción y la orientación sin ahogar la iniciativa y espontaneidad de acción de cada persona.

Ayudar a los chicos/as a *establecer criterios* para evaluar el resultado de su comportamiento es un proceso sumamente gradual y progresivo que debe pasar de la *necesidad percibida* por el adulto a la *necesidad sentida* por la propia persona. De nada nos sirve percibir la inadecuación de determinados comportamientos de relación social (automarginación, rechazo, indiferencia, negativismo, etc.) si ellos no los perciben ni sienten como inadecuados o limitantes de su desarrollo social.

(b) *Proceso de autorregulación relacionado con la planificación de la acción*

En este segundo paso del proceso de autorregulación del comportamiento de relación social, cobra especial relevancia la *planificación de la acción y la relación de reciprocidad entre los componentes de valor, los componentes de expectativas y las características del desarrollo del alumnado*.

Cuando la persona identifica la demanda social, y sabe qué quiere o qué ha de hacer, necesita planificar la acción inmediata siempre y

cuando los objetivos sean identificados e identificables. Éste es uno de los momentos clave en el proceso de resolución y enfrentamiento a situaciones interpersonales y quizás una de las fases más netamente cognitivas del proceso de autorregulación.

La previsión de posibles consecuencias del comportamiento a implementar es un elemento decisivo en el momento de iniciar determinada acción orientada a cubrir los objetivos, propósitos o demandas iniciales con que comienza cualquier proceso de autorregulación. Hoy día nadie pone en duda que las consecuencias del comportamiento determinan el propio comportamiento futuro, si bien estas consecuencias del comportamiento se pueden haber experimentado realmente o se pueden observar en los demás.

Así, la actitud del alumnado previamente a enfrentar una situación social está determinada, básicamente, por lo que ha vivido en experiencias anteriores o en situaciones similares, una valoración de sus recursos para afrontar la situación y lo que considera que le esperará. Una vez pasada la situación el resultado de la misma marcará las experiencias siguientes de manera contundente. Podríamos decir que el después de una situación determina en gran medida el antes de la siguiente.

En este momento de planificación de la acción vamos a tener en cuenta básicamente tres aspectos que es indispensable que se den al unísono para que las habilidades sociales se manifiesten de la manera más adecuada:

*I. El re-conocimiento de la situación:*

La capacidad cognitiva de discriminación, atención, percepción e interpretación de la situación interpersonal en que se halla inmersa.

*II. El saber afrontar la situación (capacidades, aptitudes).*

Una vez "re-conocida" la situación se requiere que la persona de las estrategias motoras, lingüísticas, cognitivas y afectivo-emocionales necesarias para guiar su acción de la manera más adecuada.

*III. El querer afrontar la situación (actitud, motivación, voluntad).*

Si no existe la disposición, la motivación y la voluntad personal necesarias para responder efectivamente a las situaciones interpersonales que se presentan difícilmente el alumnado adecuará su actuación a cada situación específica. El desarrollo socio-afectivo juega, en este aspecto, un papel primordial.

Cuando estos tres componentes se dan simultáneamente es muy probable que las habilidades sociales superen el umbral de la adecua-

ción. Por el contrario, el deterioro de uno de ellos disminuye considerablemente las probabilidades de adecuación de su comportamiento de relación social. Veamos:

Variantes	Reconocimiento	Capacidades Aptitudes	Voluntad, Actitud Motivación	Habilidades sociales
1	Afirmativo	Afirmativo	Afirmativo	Adecuación
2	Afirmativo	Afirmativo	Negativo	Inadecuación
3	Afirmativo	Negativo	Negativo	Inadecuación
4	Negativo	No corresponde	No corresponde	Inadecuación

Nuestra intervención psicopedagógica deberá atender, en función de cada situación específica, los problemas y alteraciones aptitudinales, los actitudinales, o ambos.

(c) *Proceso de autorregulación relacionado con la ejecución de la acción*

Cuando se implementan o no unas determinadas habilidades sociales es evidente que los componentes motores de la conducta, adquieren una especial relevancia. Los procesos que permiten ejecutar el comportamiento de relación social de la manera más efectiva son, básicamente, los *procesos de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo* (Kanfer, 1975). La ejecución de cualquier comportamiento de relación social, por más básico y sencillo que sea, requiere del buen funcionamiento de los procesos cognitivos de percepción, dirección, control, evaluación y rectificación de su curso.

c.1. *Autoobservación durante la ejecución del comportamiento.*

En cuanto a la *autoobservación*, ésta permite a la persona aprender a obtener información sobre su propio comportamiento y, sobre todo, a tomar conciencia de aquello que está haciendo que, de otra manera, le pasaría desapercibido. Este proceso resulta absolutamente necesario para, posteriormente, poder autoevaluarse y autorreforzarse.

Aquí puede hallarse la clave que dificulta que determinados comportamientos sean tan difíciles de modificar. Si el alumnado no dispone de dicha información puede no captar la necesidad del cambio y no se implique en el mismo por lo que retornaríamos al concepto de *necesidad percibida y necesidad sentida*. Nosotros, los adultos e incluso los iguales en algunas ocasiones, podemos *percibir* perfectamente qué aspectos del comportamiento del alumnado deberían trabajarse porque están obstaculizando su efectividad. Sin embargo, si

éste no *siente* la necesidad de ese cambio, porque no percibe las dificultades o porque no las vive ni valora negativamente como tales resultará difícil la optimización de sus habilidades sociales.

Evidentemente, la intervención sobre el proceso de autoobservación es un trabajo a medio y largo plazo y muy progresivo, básico para poder pasar a trabajar el *proceso de autoevaluación*.

### *c.2. Autoevaluación durante la ejecución del comportamiento.*

La *autoevaluación* la podemos definir como la *comparación de la información que nos aporta la autoobservación de nuestro comportamiento con la información obtenida en los objetivos, propósitos o metas previamente fijados*; lo que anteriormente hemos denominado criterios.

Esta comparación es la que permite detectar alteraciones, dificultades, desviaciones del rumbo que deberían seguir los acontecimientos, etc. para después poder canalizar, reconducir y readaptar nuestro comportamiento. Y dado que es necesario que los niños/as y jóvenes tengan presentes los objetivos y criterios que activaron su comportamiento, las alteraciones en los procesos de memoria ya comentados serán obstaculizadores esenciales de dicho proceso.

Por ello, el adulto deberá actuar (no siempre sino puntualmente<sup>1</sup>) como mediador y facilitador de esa información para favorecer el proceso de autoevaluación mientras se sucede la situación interpersonal correspondiente.

Comparar lo que se está haciendo con lo que se ha de hacer de acuerdo a unos criterios (*autoevaluación*) requiere inevitablemente prestar atención a lo que se hace y para ello, los niños/as más pequeños, requerirán de la ayuda externa que aporta la instrucción verbal directa del adulto para, progresivamente, poder ir avanzando *de un proceso de regulación externa a un proceso autorregulatorio*.

La *autoevaluación* es la mejor garantía de que el comportamiento de relación social conduce al alumnado hacia las metas y propósitos que se proponen inicialmente produciendo un logro de ejecución positivo y generando, a su vez, expectativas de autoeficacia y de resultados positivas que actuarán como motivadores de la acción en futuras ocasiones.

### *(d) Proceso de autorregulación posterior a la acción*

Sabemos y partimos de la concepción de que la autorregulación no termina con la ejecución del comportamiento de relación social por

1. Intentando respetar ese punto de equilibrio entre la libertad de acción y la orientación psicopedagógica.

muy determinado, planificado o bien dirigido que haya estado. La efectividad del comportamiento implementado se refiere a la medida en que los criterios, objetivos o propósitos planteados inicialmente se han conseguido (logro de ejecución). Y saber si se han logrado dichos objetivos requiere de procesos de autorregulación posteriores a la acción, en especial del proceso de *autoevaluación final*.

#### *d.1. Autoevaluación final.*

La identificación de los objetivos, metas, propósitos y los criterios especificados al inicio del proceso de autorregulación son la pieza clave para que la autoevaluación funcione porque de lo contrario, si no están especificados, ésta es literalmente imposible.

La *autoevaluación durante la ejecución de la acción* la considerábamos la comparación entre los criterios y la información sobre el comportamiento real que nos aporta la autoobservación. En estos momentos del proceso autorregulatorio, la *autoevaluación final* es la comparación del resultado obtenido mediante la implementación del comportamiento de relación social y el resultado previsto apuntado en los objetivos y criterios.

El proceso es similar: comparar informaciones. Y para poder hacerlo el niño/a o joven deben ser conscientes de las mismas, captarlas, interpretarlas, comprenderlas. No pretendemos que actúen como una "autómatas sin sentido" sino de una manera "*autónomamente significativa*".

Los procesos de autoevaluación hay que ir incorporándolos *muy gradualmente* y no en todas las situaciones interpersonales, adaptándolos muy mucho a la edad del alumnado y al momento evolutivo en que se halla. No obstante, la evaluación externa no tiene por que ser eliminada por la autoevaluación ya que la retroalimentación del adulto y de los iguales siempre será necesaria en multitud de circunstancias.

La intervención psicopedagógica sobre los diferentes procesos autoregulatorios contribuirá gradualmente a que el alumnado pueda ir aprendiendo que puede controlar las consecuencias de su comportamiento, a través de la anticipación de las mismas, favoreciendo el lugar de control interno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, R.E. y EMMONS, M.L. (1978). *Your perfect right*. San Luis Obispo. California: Impact Publishers.
- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compil.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- ÁLVAREZ, A., ÁLVAREZ, M<sup>o</sup>.A., CAÑAS, A., JIMÉNEZ, R. y PETIT, M<sup>o</sup>.J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Visor.
- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1996). *Habilidades sociales en la educación infantil. Cuaderno de trabajo*. Madrid: Escuela Española.
- ARGYLE, M. (1969). *Social interaction*. Londres: Methuen.
- ARGYLE, M. (1974). *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth: Penguin Books.
- ARGYLE, M. (1978). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- ARGYLE, M. y KENDON, A. (1967). The experimental analysis of social performance. En L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- ASARNOW, J.R. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and non-sequential analysis of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (5), 709-717.
- ATKINSON, J.W. y BIRCH, D. (Eds.) (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- ATKINSON, J.W. y BIRCH, D. (1978). *Introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.

- BALTHAZAR, E.E. (1971). *Balthazar scales of adaptative behavior I: Functional independence*. Illinois: Research Press.
- BALTHAZAR, E.E. (1973). *Balthazar scales of adaptative behavior II: Scales of social adaption*. California: Consulting Psychologists Press.
- BANDURA, A. (1969). Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Nueva Yersey: Englewood Cliffs. Prentice Hall. (Traducción española en Espasa-Calpe).
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- BANDURA, A. (1978). On paradigms and recycle ideologies. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 79-103.
- BANDURA, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Vol.1, 3-39. Hillsdale: NJ. Earlbaum.
- BANDURA, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- BECK, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Nueva York: International University Press.
- BECK, S. y FOREHAND, R. (1984). Social skills training for children. A methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioral Psychotherapy*, 12, 17-45.
- BELLACK, A.S. y MORRISON, R.L. (1982). Interpersonal dysfunction. En A.S. Bellack, M. Hersen y A.E. Kazdin (Eds.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- BLANCO ABARCA, A. (1981). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carrobes (Eds.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- BOLLES, R.C. (1975). *A theory of motivation*. New York: Harper & Row.
- BOTELLA, C. y MARTÍNEZ, A. (1987). Evaluación de contextos, habilidades sociales interpersonales y deficiencia mental. *Análisis y Modificación de Conducta*, 13 (36), 291-330.
- BURSUCK, W. D. y ASHER, S.R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 4-49.
- CABALLO, V.E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- CABALLO, V.E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R.

- Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carroble (Eds.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- CABALLO, V.E. (1988). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Una estrategia multimodal*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Madrid, 1987.
- CABALLO, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CABALLO, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- CABALLO, V., GODOY, A.R. y CARROBLES, J.A. (1984). *Evaluación de las habilidades sociales por medio de una estrategia multimodal. Primeros datos*. Comunicación presentada en el "I Congreso de Evaluación Psicológica". Madrid.
- CAPAFONS, J.I.; SOSA, D.C.; ALCANTUD, F. y SILVA, F. (1986). La información diagnóstica general. Una pauta estructural de anamnesis para niños y adolescentes. *Evaluación Psicológica/ Psychological Assessment*, 2, 13-45.
- CARRASCO, I. (1990). El entrenamiento en aserción. En J. Mayor y F.J. Labrador, *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra Universidad.
- CASTANYER, O. (1996). *La asertividad. expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclee de Brower.
- CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (1998). *Habilidades de interacción y autonomía social. Instrumentos para la atención a la diversidad*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- CLARKE, J.Y., MCCONNELL, S., WALKER, H.M., MCCULLOGH y WALKER, J. (1984). *The social interaction code (SIC)* Manuscrito no publicado. Universidad de Oregón.
- COMBS, M.L. y SLABY, D.A. (1977). Social skills training with children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.). *Advances in Clinical Child Psychology (vol. I)*. Nueva York: Plenum Press.
- CURRAN, J.P. (1985). Social skills therapy. A model and a treatment. En R.M. Turner y L.M. Asher (Comps.), *Evaluating behavior therapy outcome*. Nueva York: Springer.
- CURRAN, J.P. y WESSBERG, H.W. (1986). The assessment of social inadequacy. En D.H. Barlow (Ed.), *Behavioral assessment of adult disorders*. New York: Guilford Press.
- DARWIN, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. Londres: Murray.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.



- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1990). Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación socioemocional. En J.M. Román y D.A. García Villamizar (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*, 173-187. Valencia: Promolibro.
- DODGE, K.A., MCCLASEY, C.L. y FELDMAN, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- DYGDON, J.A. y CONGER, A.J. (1990). A direct nomination method for the identification neglected members in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 55-71.
- D'ZURILLA, T.J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos. Competencia social. Un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: DDB.
- EISLER, R.M., HERSEN, M. y MILLER, P.M. (1973). Effects of modeling on components of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 29, 295-299.
- ELLIS, A. (1962). *Reason and Emotion in psychotherapy*. Nueva York: Lile Stuart (Traducción española, *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: DDB. 1980).
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J.A. (1991). *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- FODOR, I.G. (1980). The treatment of communication problems with assertiveness training. En A. Goldstein y E. Foa (Comps.), *Handbook of behavioral interventions*. Nueva York: Wiley.
- FORSTER, S.L. y RITCHLEY, W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- GARCÍA, E.M. y MAGAZ, A. (1992). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia*. Madrid: CEPE.
- GARCÍA VILLAMIZAR, D.A. (1990). Técnicas de evaluación de las habilidades sociales en el contexto clínico y escolar. En J.M. Román y D.A. García Villamizar. *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- GIL, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En M.A. Vallejo y Mª Ruiz (Eds.), *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- GIL, M.D., LLÁCER, M.D. y MIRANDA, A. (1992). Comparación de dos programas para el entrenamiento de los escolares rechazados y olvidados. En T. Bonet (Comps.), *Problemas psicológicos en la infancia*. Valencia: Promolibro-Cinteco.

- GOLDFRIED, M.R. y D'ZURILLA, T.J. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- GOLDFRIED, M.R. y SPRAFKIN, J.N. (1974). *Behavioral personality assessment*. Morristown, Nueva Jersey: General Learning Press.
- GOLDSMITH, J.B. y MCFALL, F. (1975). Development and evaluation of an interpersonal skills-training program for psychiatric patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 51-58.
- GOLDSTEIN, A.P. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy to the poor*. Nueva York: Academic Press.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P. y GERSHAW, N.J. (1976). *Skill training for community living: Applying structured learning therapy*. Nueva York: Pergamon Press.
- GOLDSTEIN, A.P., GERSHAW, N.J. y SPRAFKIN, R.P. (1985). Structured learning: Research and practice in psychological skill training. En L. L'Abate y M.A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research*. Nueva York: John Wiley.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, N.J. y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRESHAM, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children. A review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- GRESHAM, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children. A review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- GRESHAM, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13 (3).
- GRESHAM, F.M. (1988) Social skills. Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J.C. Witt, S.N. Elliott, y F.M. Gresham (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education*. Nueva York: Plenum Press.
- GRESHAM, F.M. y ELLIOT, S.N. (1990). *SSRS-T. Social Skills Rating System-Teacher*. Circle Pines, Mn: AGS.
- GRESHAM, F.M. y LEMANECK, K.L. (1983). Social skills: A review of cognitive-behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4.
- HARGIE, O., SAUNDERS, C. y DICKSON, D. (1981). *Social skills in interpersonal communications*. Londres: Croom Helm.
- HERSEN, M. y BELLACK, A.S. (1977). Assessment of social skills. En A. R. Cimero, K.S. Calhoun y H.E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. New York: Wiley.
- HOPS, H. y STEVENS, T. (1978). *PEERS. Recording System. Observer training manual*. Eugene, Oregon: University of Oregon. Center

- for research in the behavioral education of the handicapped. Center on Human Development.
- HOPS, H., WALKER, H.N. y GREENWOOD, C.R. (1979). PEERS: A program for remediating social withdrawal in the school setting: Aspects of a research and development process. En L.A. Hammerlynyck (Eds.), *The history and future of the development disabled: Problematic and methodological issues*. New York: Bruner/Mazel.
- JACK, L.M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preeschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- KANFER, F.H. (1970). Self-monitoring: Methodological limitations and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 148-152.
- KANFER, F.H. (1972). Assessment in behavior modification. *Journal of Personality Assessment*, 36, 418-423.
- KANFER, F.H. (1977). The many faces of self-control or behavior modification changes its focus. En R.B. Stuart (Ed.), *Behavioral self-management. strategies, techniques and outcomes*. Nueva York: Bruner/Mazel. (Traducción, Las múltiples caras del auto-control o la modificación de conducta cambia su centro atencional, *Análisis y Modificación de Conducta*, 4, 11-63).
- KANFER, F.H. y PHILLIPS, J.S. (1970). *Learning foundations of behavior therapy*. Nueva York: Wiley.
- Kirschenbaum, D., Steffen, J.J. y D'Orta, C. (1978). An easily mastered social competence classroom behavioral observation system. *Behavioral Analysis and Modification*, 2, 314-322.
- KOHN, M. (1977). The John social competence scale and Kohn symptom checklist for the preschool child: A follow-up report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 249-264.
- KUHL, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. En F. Weiner y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognitive, motivation and understanding*. Hillsdale: NJ. Earlbaum.
- LADD, G.L. y ASHER, S.R. (1985). Social skills training and children's peer relations. En L'Abate y Millan (Eds.), *Handbook of social skills training and research*. New York: John Wiley and Sons.
- LANGE, A.J. y JAKUBOWSKY, P. (1976). *Responsible assertive behavior. Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Champaign. Illinois: Research Press.
- LAZARUS, A.A. (1966). Behavioral rehearsal versus non directive therapy versus advice in affecting behavior change. *Behavior Rehearsal and Therapy*, 4, 209-212.

- LAZARUS, A.A. (1971). *Behavioral therapy and beyond*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LIBERMAN, R.P., KING, L.W., DE RISI, W.J. y MCCANN, M. (1975). *Personal effectiveness*. Champaign. Illinois: Research Press.
- LIBET, J. y LEWINSOHN, P.M. (1973). Concept of social skills with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- LINEHAN, M.M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E.A. Bleachman (Comp.), *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press.
- LINDSEY, G. (1961). *Projective techniques and cross cultural research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- MACIÀ, D. y MÉNDEZ, F.X. (1986). Aproximación a la medicina conductual. *L'Arrel*, 6, 115-151.
- MACIÀ, D.; OLIVARES, J. y MÉNDEZ, F.X. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Valencia: Promolibro.
- MAHONEY, M.J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge: M.A. Ballenger.
- MARTÍNEZ PAREDES, M. (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos*. Murcia. Tesina de Licenciatura no publicada.
- MASH, E.J. y TERDAL, L.G. (1988). *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- MATHEU, M., WRIGHT, J. y VALIQUETTE, C. (1983). Asertividad y habilidades sociales. En M.R. Ladouceur, L. Bouchard y R. Granger (Comps.), *Principios y aplicaciones de las terapias de conducta*. Madrid: Debate.
- MATSON, J.L., ROTATORI, A.F. y HEISEL, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children. The Matson Evaluating of Social Skills in Children. The Matson Evaluating of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21, 335-340.
- MCDONALD, M.L. (1978). Measuring assertion: A model and a method. *Behavior Therapy*, 9, 889-899.
- McFALL, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavior Assessment*, 4, 1-33.
- McFALL, R.M. y TWENTYMAN, C.T. (1978). Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 11.
- MCGINNIS, E.; GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R.P. y GERSHAW, N.J. (1984). *Skillstreaming the elementary schools child. A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, Illinois: Research Press.

- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). 1/1990 de 3 de octubre. B.O.E. 20, 15-9-1990.
- MEC (1994). *Cajas Rojas. Educación Infantil, Primaria y ESO*. Servicio de Publicaciones.
- MEICHENBAUM, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum Press.
- MÉNDEZ, F.J.; OLIVARES, J. y ORTIGOSA, J.M. (1998). Técnicas de modelado. En J. Olivares y Méndez, F.J., *Técnicas de modificación de conducta*. Biblioteca Nueva. Psicología Universidad.
- MICHELSON, L., SUGAI, D.P., WOOD, R.P. y KAZDIN, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MISCHEL, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- MISCHEL, W. (1979). On the interface of cognition and personality beyond the person X situation debate. *American Psychologist*, 34, 740-755.
- MISCHEL, W. (1981). A cognitive-social learning approach to assessment. En T.V. Merluzzi, C.R. Glass y M. Genest (Comps.), *Cognitive assessment*. Nueva York: Guilford Press.
- MIZE, J. y LADD, G.W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skills training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 308-397.
- MONJAS, I. (1992). La competencia social en la edad escolar. *Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social"*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- MONJAS, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.
- MONJAS, I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En Verdugo, M.A. (Dir.), *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MONJAS, I., VERDUGO, M.A. y ARIAS, B. (1991). Desarrollo de un código de observación para evaluar la Interacción Social en alumnos de primaria (COIS). *III Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.
- MONJAS, I.; ARIAS, B. y VERDUGO, M.A. (1992). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con NEE en educación infantil y primaria. *Siglo cero*, vol 26 (6) 15-27.
- MORRISON, R.L. (1990). Interpersonal dysfunction. En A.S. Bellack, M. Hersen y A.E. Kazdin (Comps.). *International handbook of behavior modification and therapy* (2ª edición). Nueva York: Plenum Press.
- MURPHY, G., MURPHY, L.B. y NEWCOMB, T.M. (1937). *Experimental social psychology*. Nueva York: Harper and Row.
- NÚÑEZ, y GONZÁLEZ PINEDA, (1994). *Determinantes del rendimiento*.

- to académico. *Variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- OLLENDICK, T.H. y MEADOR (1984). Behavioral assessment of children. En G. Goldstein y M. Hersen (Dirs.), *Handbook of psychological assessment*. New York: Pergamon.
- PAGE, L.M. (1936). *The modifications of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa studies in Child Welfare.
- PAULA, I. (1998a): Las habilidades sociales en el marco de la intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis, Walters Kluwer.
- PAULA, I. (1998b): Evaluación de las habilidades sociales en alumnado con discapacidad psíquica. *Actas de las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo.
- PAULA, I. (1999). *Evaluación de las habilidades sociales en alumnado con síndrome de Down*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- PELECHANO, V. (1984a). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10 (26), 393-420.
- PELECHANO, V. (1985). Inteligencia social y habilidades interpersonales: Evaluación y validación. *Evaluación Psicológica*, 1, 203-232.
- PELECHANO, V. (1989). Habilidades sociales en deficientes adultos. *Siglo Cero*, 109, 12-24.
- PELECHANO, V. y BARRETO, M.P. (1979). La escala EST-1 de factores positivos de socialización en ambientes escolares. *Análisis y Modificación de Conducta*, 5, 5-45.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M.J. (1979). La escala EST-2 de socialización en ambientes escolares. *Análisis y Modificación de Conducta*, 5, 46-95.
- PHILLIPS, E.L. (1978). *The social skills basis of psychopathology: Alternatives to abnormal psychology and psychiatry*. Nueva York: Grune and Stratton, Inc.
- POLAINO-LORENTE, A. (1988). Retraso mental y habilidades sociales. Una carencia injustificada en los programas de intervención. En *Jornadas para padres de deficientes mentales. Esperanzas objetivas*. Pamplona: CEFAES.
- RATHUS, S.A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertiveness. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- REARDON, R.C., Hersen, M., Bellack, A.S. y Foley, J.M. (1979). Measuring social skill in grade school boys (Teacher rating system). *Journal of Behavioral Assessment*, 1, 87-105.
- RICH, A.R. y SCHROEDER, H.E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.

- RIMM, D.C. y MASTERS, J.C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academics. (Traducción española, *Terapia de conducta. Técnicas y hallazgos empíricos*. México: Trillas, 1980).
- RINN, R.C. y MARKLE, A. (1979). Modification of social skill deficit in children. En A.S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training*. Nueva York: Plenum Press.
- ROBERTSON, I., RICHARDSON, A.M. y YOUNGSON, S.C. (1984). Social skills training with mentally handicapped people. A review. *British Journal of Clinical Psychology*, 23, 241-264.
- ROTTER, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: NJ, Prentice Hall.
- RUBIN, K.H. (1981). *Manual for coding free play behavior of young children*. Waterloo, Ontario: University of Waterloo.
- SALTER, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- SILVA, F. y MARTORELL, C. (1983). *BAS-1. Bateria de Socialización para profesorado. BAS-2. Bateria de Socialización para padres*. Valencia: Promolibro.
- SILVA, F. y MARTORELL, C. (1987). *BAS-3. Bateria de Socialización (Autoevaluación)*. Madrid: TEA. (También en Valencia: Promolibro).
- SILVA, F. (1987). Evaluación de alteraciones conductuales en niños. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carrobes (Dir.), *Evaluación conductual* (3ª edición revisada). Madrid: Pirámide.
- SILVA, F. y otros, (1991). ¿?????????????????
- SILVA, F. y MORO, M. (1994). Evaluación conductual en niños y adolescentes. En R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación conductual hoy*. Madrid: Pirámide.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: McMillan. (Traducción, *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella. 1970).
- STAATS, A.W. (1962). *Human learning: Studies extending conditioning principles to complex behavior*. New York: Holt. Rinehart y Winston.
- STAATS, A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, III: Dorsey Press. (Traducción, *Conductismo social*. México: Manual moderno. 1979).
- STAATS, A.W. (1981). Paradigmatic behaviorism, unified theory, unified theory construction, and the zeigeist of separatism. *American Psychologist*, 36, 239-256.
- STAATS, A.W. (1988). Paradigmatic behaviorism and intelligence. *Psicothema*, 1, 7-25.
- STEPHENS, M.T. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus. Ohio: Cedars Press.



- THOMPSON, G.G. (1952). *Child psychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- TORRES, M.V., RIVAS, M.T. y MUÑOZ, S.A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, (50), 27-34.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A.M. (1990). Código de observación de la interacción en clase. El estatus sociométrico, la apreciación de agentes significativos y la observación naturalística de la interacción en clases de niños preescolares como medidas de competencia social. *Congreso Nacional de Psicología*. Barcelona.
- TROWER, P. (1984). A radical critique and reformulation: From organism to agent. En P. Trower (Comp.), *Radical approaches to social skills training*. Londres: Croom Helm.
- TROWER, P., BRYANT, B. y ARGYLE, M. (1978). *Social skills and mental health*. Londres: Methven and Co., Ltd.
- VALLÉS, A. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. 3 vols. Madrid: EOS. (Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Método EOS).
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- VAN HASSELT, V.B., HERSEN, M., WHITEHILL, M. y BELLACK, A. (1979). Social Assessment and Training for Children. An Evaluative Review. *Behavior Research and Therapy*, 17, 413-437.
- VENN, J.J., SERWATKA, T.S. y ANTHONY, R.A. (1987). *Scale of Social Development (SSD)*. Austin, Tx: Pro-ed.
- VERDUGO, M.A. (1987). *Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales. Programa de habilidades sociales*. Madrid: Mepsa.
- VIZCARRO, C. (1994). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación conductual hoy*. Madrid: Pirámide.
- VOELTZ, L., KISHI, G. y BRENNAN, J. (1981). *Social Interaction Observation System (SIOS)*. Honolulu: University Hawaii.
- WALKER, H.M., MCCONNELL, S.; HOLMES, D.; TODIS, B.; WALKER, J. y GOLDEN, N. (1983). *The Walker Social Skills Curriculum. The ACCEPTS Program*. Texas: Pro-ed.
- WALKER, H.M., MCCONNELL, S. y CLARKE, J.Y. (1989). Social skills training in school settings. A model for the social integration of handicapped children into less restrictive settings. En R.J. McMahon, y R.D. Peters (Eds.), *Childhood disorders. Behavioral-Developmental Approaches*. New York: Brunner/Mazel.
- WASKMAN, S.A. (1984). *Waskman social skills rating scale (WSSRS)*. Austin, Tx: Pro-ed.



- WELFORD, A.T. (1966). The ergonomic approach to social behavior. *Ergonomics*, 9, 357-369.
- Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual. Assessment, program design and management of training*. Chichester: Wiley.
- WILLIAMS, H.M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146.
- WOLPE, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford California: Stanford University Press. (Traducción española, *Psicoterapia por inhibición recíproca*, Bilbao: DDB, 1978).
- WOOD, R., MICHELSON, L. y FLYNN, J. (1978). Assessment of assertive behavior in elementary school children. *Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy*. Chicago.
- ZIGLER, E. y PHILLIPS, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 264-271.

## COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

**19. Rosa Ma Pujol**

*Educación y consumo. La formación del consumidor en la escuela*

**20. Anna Escofet**

*Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela.*

**21. Luis del Carmen Martín**

*El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*

**22. Yves Chevallard, Marianna Bosch,  
Josep Gascón**

*Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*

**23. Alfredo Fierro**

*El hecho religioso en la Educación Sanitaria*

**24. Concepció Gotzens**

*La Disciplina Escolar*

**25. Anna Escofet, Pilar Heras,**

**Josep Ma Navarro, J. Luis Rodríguez Illera**  
*Diferencias sociales y desigualdades educativas*

**26. Ignasi Vila**

*Familia, Escuela y Comunidad*

**27. Rafael López-Feal**

*Mundialización y perfiles profesionales*

**28. Isabel Solé**

*Orientación educativa e intervención psicopedagógica*

**29. Julia Manzano**

*De la estética romántica a la era del impudor*

**30. Serafín Antúnez**

*La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*

**31. José Palos (Coord.)**

*Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*

**32. Isabel Paula Pérez**

*Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*

### Títulos en preparación

**33. Joan Mateo**

*La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*

Con este libro la autora pretende reflexionar y proponer un marco conceptual, evaluativo y procedimental (recursos, técnicas, estrategias y programas de intervención) que favorezca el desarrollo de la dimensión social de nuestros niños/as y jóvenes. Disminuir los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia es importante por varias razones aunque una de las más poderosas es la que nos propone Kelly (1987): «*aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo del niño/a como tal*».

En la actualidad, disponemos de gran cantidad de datos que nos demuestran que *existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica* tanto en la infancia, adolescencia como en la vida adulta, de manera que podemos afirmar que estamos ante un tema de gran importancia y relevancia.

La obra que se presenta está basada en el planteamiento prioritario de que sea útil a los profesionales de la educación, que les ayude a optimizar su trabajo diario en atención directa con la infancia y la adolescencia y contribuya a clarificar dudas e inquietudes.

*CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.*

**ice**  
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**HORSORI**  
EDITORIAL

ISBN 84-85840-85-2



9 788485 840854